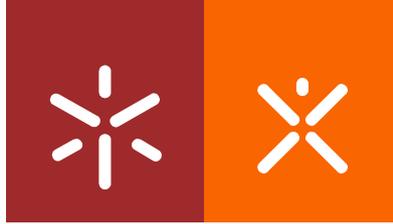




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Isabel Antunes Romero

**As referências extramusicais portuguesas
no ensino de piano: uma abordagem
contextualizada de repertório
contemporâneo português**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Isabel Antunes Romero

**As referências extramusicais portuguesas
no ensino de piano: uma abordagem
contextualizada de repertório
contemporâneo português**

Relatório de estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Luís Filipe Barbosa Loureiro Pipa
e da
Professora Vera Maria Seco Afonso da Fonte

outubro de 2019

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença [abaixo](#) indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição
CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento muito especial à professora Vera Fonte, por toda a incansável orientação: pelo rigor, pela objetividade das críticas, pela constante disponibilidade, pela confiança transmitida.

À minha orientadora cooperante, anónima neste relatório, pelo calor e entusiasmo com que me voltou a acolher na sua classe de piano, sempre me facilitando ademais as condições para a prossecução do projeto.

Ao professor Luís Pipa, pela tranquilidade e pelo inspirador impulso inicial.

Ao Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, em especial a Direção, por me abrir novamente as portas - desta feita na qualidade de professora estagiária - e por ter contribuído para a realização do projeto.

Ao compositor Amílcar Vasques-Dias, pela sua amável disponibilidade, tanto aquando da realização da entrevista como depois na correção da sua transcrição.

Aos alunos participantes, pela abertura, pela sensibilidade, pela confiança.

Às minhas irmãs e aos meus pais.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Título: As referências extramusicais portuguesas no ensino de piano: uma abordagem contextualizada de repertório contemporâneo português

RESUMO: O presente projeto de intervenção pedagógica pretendeu compreender as possíveis vantagens do recurso a referências extramusicais portuguesas no estudo de repertório contemporâneo português em contexto pedagógico. Em tempos de globalização intensa, o projeto propôs-se a valorizar o contexto cultural próprio onde a escola de música se insere, seja a nível espacial seja a nível temporal, designando-se assim como promotor da inclusão curricular de repertório português e de repertório contemporâneo.

Foi realizado no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, num contexto da prática de ensino supervisionada, e seguindo um quadro de investigação-ação. Contou com três alunos intervenientes, a quem lhes foi proposto o estudo de peças, evocativas de elementos do Minho, do ciclo *Lume de chão – Tecido de memórias e afectos* de Amílcar Vasques-Dias. A metodologia incluiu: (1) uma análise diagnóstica da importância atribuída ao repertório português e contemporâneo pelos professores de piano, a nível nacional, a nível da escola intervencionada e ao nível dos alunos participantes; (2) a recolha de repertório contemporâneo português com referências extramusicais portuguesas; (3) a análise das peças selecionadas focada nas referências extramusicais; e (4) uma implementação da ação, com aulas centradas no estabelecimento de pontes entre o musical e o extramusical e um concerto final.

Os resultados da análise diagnóstica apontam que o repertório português para piano tem vindo a ocupar um papel de crescente valor nos contextos pedagógicos portugueses, em especial as obras de compositores ativos no início ou meados do século XX. Contudo, o repertório contemporâneo ainda carece de atenção, devido à sua linguagem pouco familiar. A análise da intervenção indica que o recurso às referências extramusicais pode ser vantajoso sob vários aspetos, entre os quais: a atribuição de significado a um discurso musical desconhecido ou pouco familiar, tornando-o mais acessível; a contribuição para uma melhoria de diversos aspetos performativos, a nível técnico e musical; a apresentação aos alunos de costumes ou elementos associados à sua região. Quanto às referências extramusicais, verificou-se que as mais facilmente compreendidas eram aquelas que se aproximavam de metáforas comumente utilizadas no meio musical e as que, não sendo próximas, se situavam no domínio tendencialmente concreto.

Palavras-chave: Repertório português, repertório contemporâneo, referências extramusicais, significado cultural, currículo contextualizado, metáfora no ensino.

Title: Portuguese extra-musical references in piano teaching: a contextualized approach of contemporary Portuguese repertoire

ABSTRACT: The present project of pedagogical intervention aimed to understand the advantages of using Portuguese extra-musical references in the approach of Portuguese contemporary repertoire in pedagogical context. In times of intense globalization, the project proposed to value the cultural context in which the school of music is inserted, at the space and the time level, promoting the inclusion in the curriculum of Portuguese repertoire and contemporary repertoire.

The project took place at the *Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga*, in a context of supervised teaching practice, and following an action research framework. Three participant students were asked to study pieces, which evoked elements of the region Minho, of the cycle *Lume de chão – Tecido de memórias e afectos* by Amílcar Vasques-Dias. The methodology included: (1) a diagnostic analysis of the weight given by piano teachers to Portuguese and contemporary repertoire, at the national level, at the school level and at the participating students' level; (2) a collection of Portuguese contemporary repertoire with Portuguese extra-musical references; (3) the analysis of the selected pieces focused on extra-musical references; and (4) an action implementation, with classes focused on the establishment of bridges between the musical and the extra-musical elements and a final concert.

The results of the diagnostic analysis indicate that Portuguese piano repertoire has been playing a role of increasing value in Portuguese pedagogical contexts, especially the works of composers who were active in the early or mid-20th century. However, the contemporary repertoire still needs attention, due to its unfamiliar language. The analysis of the intervention shows that the use of extra-musical references may be advantageous in several aspects, including: the attribution of meaning to an unknown or unfamiliar musical discourse, making it more accessible; the contribution to improvement of several performative aspects, at the technical and musical level; the presentation to students of traditions or elements of their region. As for extra-musical references, it was found that the ones most easily understood were those which were closed to common used metaphors in musical contexts and, among those which were not closed, the references which were more concrete.

Keywords: Portuguese repertoire, contemporary repertoire, extra-musical references, cultural meaning, contextualized curriculum, metaphor in teaching.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
2.1 ESTADO DA ARTE	3
2.1.1 Estudos performativos	3
2.1.2 Investigação no ensino da música	5
2.1.3 Projetos culturais de divulgação de música portuguesa	7
2.2 GLOBALIZAÇÃO E INDIVÍDUO	10
2.3 O MEIO PEDAGÓGICO E A MÚSICA CONTEMPORÂNEA PORTUGUESA	12
2.3.1 Sobre o problema da música portuguesa	12
2.3.2 Atitudes em relação à música contemporânea	15
2.3.3 Sobre o problema da música contemporânea portuguesa	19
2.3.4 O lugar da música contemporânea portuguesa em contextos pedagógicos	20
2.4 PEDAGOGIA MUSICAL E SIGNIFICADO CULTURAL	22
2.4.1 À procura de um significado cultural	22
2.4.2 A noção de currículo contextualizado	23
2.4.3 O caso das músicas nacionais e outros casos na construção da identidade coletiva	25
2.4.4 Expressões nacionalistas na educação musical	26
2.5 O MUSICAL, O EXTRAMUSICAL E A PERFORMANCE	28
2.5.1 À volta do <i>sentido</i> da música: breves apontamentos	28
2.5.2 Cruzamentos entre o musical e o extramusical	30
2.5.3 A representação em música	31
2.5.4 A narrativa musical do intérprete	33
2.5.5 A metáfora no ensino da música	35
3. METODOLOGIA	38
3.1 ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL	38
3.1.1 Alunos intervenientes	39
3.2 QUADRO CONCEPTUAL	40
3.2.1 As referências extramusicais portuguesas	42
3.3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	43
3.3.1 Questões de investigação e objetivos	43
3.3.2 A investigação-ação como metodologia de investigação	43
3.3.3 Recolha e análise de dados	46
3.4 PLANEAMENTO DA AÇÃO	47
3.4.1 Recolha de repertório	47
3.4.2 Escolha das peças	48

3.5. INTERVENÇÃO	49
3.5.1 Metodologia de ensino e objetivos pedagógicos	49
3.5.2 Procedimento	50
3.5.3 A fase <i>Os elementos do Minho</i>	54
4. RESULTADOS: DIAGNÓSTICO	64
4.1 PANORAMA NACIONAL	64
4.2 Ao NÍVEL DO CMCGB.....	77
4.2.1 Inquéritos	77
4.2.2 Análise do programa oficial de piano.....	79
4.2.3 Atividades escolares relacionadas com o projeto	83
4.3 Ao NÍVEL DOS ALUNOS INTERVENIENTES	85
4.4 DISCUSSÃO GERAL.....	88
5. RESULTADOS: PLANEAMENTO	95
5.1 RECOLHA DE REPERTÓRIO	95
5.3 ANÁLISE DAS PEÇAS UTILIZADAS NA INTERVENÇÃO	97
6. RESULTADOS: INTERVENÇÃO	107
6.1 DISCUSSÃO	114
7. CONCLUSÕES FINAIS.....	119
8. BIBLIOGRAFIA	121
9. ANEXOS	131
ANEXO I - ENTREVISTAS AOS ALUNOS	131
ANEXO II - ENTREVISTA AO COMPOSITOR AMÍLCAR VASQUES-DIAS	155
ANEXO III - FORMULÁRIO DO QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES.....	165
ANEXO IV - CONSENTIMENTO INFORMADO DO COMPOSITOR AMÍLCAR VASQUES-DIAS	169
ANEXO V - DECLARAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO DO CMCGB	170

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 QUADRO CONCEPTUAL DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	41
FIGURA 2 AS FASES DA INVESTIGAÇÃO	45
FIGURA 3 AS FASES DAS AULAS	51
FIGURA 4 AS REFERÊNCIAS EXTRAMUSICAIS PORTUGUESAS NO PROJETO	54
FIGURA 5 AO LUME [COMPASSOS 1-3].....	99
FIGURA 6 AO LUME: CROMATISMOS [COMPASSO 13 E 16].....	99
FIGURA 7 AO LUME: MOTIVO DA AVÓ [COMPASSO 29]	100
FIGURA 8 CEREJAS-PÃO: CEREJEIRA [COMPASSO 4-5].....	101
FIGURA 9 CEREJAS-PÃO: CEREJAS [COMPASSO 2].....	101
FIGURA 10 CEREJAS-PÃO: O MENINO SOBE AO TELHADO [COMPASSOS 18-19]	102
FIGURA 11 CEREJAS-PÃO: O MENINO TIRA OS RAMOS DE CEREJAS [COMPASSO 20].....	102
FIGURA 12 LINHO: OS FIOS DE LINHO [COMPASSO 4]	103
FIGURA 13 LINHO: OS FIOS DE LINHO [COMPASSO 6]	103
FIGURA 14 LINHO: A ACUMULAÇÃO DOS FIOS DE LINHO [COMPASSO 9-10]	104
FIGURA 15 LINHO: O PROCESSO INVERSO [COMPASSO 11]	104
FIGURA 16 LINHO: O ESPADELAR [COMPASSO 12]	104
FIGURA 17 FIAR: ASSEDAR [COMPASSO 1].....	105
FIGURA 18 FIAR [COMPASSOS 2-3].....	105
FIGURA 19 FIAR: A DOBADOIRA [COMPASSO 4].....	106
FIGURA 20 FIAR: O CANTO DA FIADEIRA [COMPASSOS 8-10].....	106

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 CALENDARIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	51
TABELA 2 LISTAGEM DOS TÓPICOS, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS, TAREFAS DOS ALUNOS E EVENTOS SEGUNDOS AS FASES	53
TABELA 3 AS REFERÊNCIAS EXTRAMUSICAIS PORTUGUESAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO.....	63
TABELA 4 FREQUÊNCIA COM QUE OS PROFESSORES ESTUDAM REPERTÓRIO PORTUGUÊS COM OS ALUNOS: DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	65
TABELA 5 PONTOS POSITIVOS DO ESTUDO DE REPERTÓRIO PORTUGUÊS SEGUNDO OS PROFESSORES DE PIANO: DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	67
TABELA 6 PONTOS NEGATIVOS OU CONDICIONANTES DO ESTUDO DE REPERTÓRIO PORTUGUÊS SEGUNDO OS PROFESSORES DE PIANO: DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	69
TABELA 7 COMPOSITORES PORTUGUESES MENCIONADOS	70
TABELA 8 A FREQUÊNCIA COM QUE OS PROFESSORES ESTUDAM REPERTÓRIO CONTEMPORÂNEO COM OS ALUNOS: DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	71
TABELA 9 PONTOS POSITIVOS DO ESTUDO DE REPERTÓRIO CONTEMPORÂNEO SEGUNDO OS PROFESSORES DE PIANO: DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	72

TABELA 10 PONTOS NEGATIVOS OU CONDICIONANTES DO ESTUDO DE REPERTÓRIO CONTEMPORÂNEO SEGUNDO OS PROFESSORES DE PIANO: DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS.....	74
TABELA 11 COMPOSITORES CONTEMPORÂNEOS MENCIONADOS PELOS PROFESSORES.....	76
TABELA 12 COMPOSITORES PORTUGUESES MENCIONADOS PELOS PROFESSORES DO CMCGB	78
TABELA 13 OBRAS RECOLHIDAS INCLUÍDAS NA CATEGORIA: BANDAS SONORAS	95
TABELA 14 OBRAS RECOLHIDAS INCLUÍDAS NA CATEGORIA: REFERÊNCIAS DA LITERATURA E DA PINTURA PORTUGUESAS	95
TABELA 15 OBRAS RECOLHIDAS INCLUÍDAS NA CATEGORIA: REFERÊNCIAS VÁRIAS.....	96

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 OS DISTRITOS REPRESENTADOS NO ESTUDO CONSOANTE O LOCAL DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE PIANO	65
GRÁFICO 2 FREQUÊNCIA COM QUE OS PROFESSORES ESTUDAM REPERTÓRIO PORTUGUÊS COM OS ALUNOS: DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	66
GRÁFICO 3 IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA AO ESTUDO DE REPERTÓRIO PORTUGUÊS.....	66
GRÁFICO 4 PONTOS POSITIVOS DO ESTUDO DE REPERTÓRIO PORTUGUÊS SEGUNDO OS PROFESSORES DE PIANO	68
GRÁFICO 5 PONTOS POSITIVOS DO ESTUDO DE REPERTÓRIO PORTUGUÊS SEGUNDO OS PROFESSORES DE PIANO (CATEGORIAS MAIORES)	68
GRÁFICO 6 PONTOS NEGATIVOS OU CONDICIONANTES DO ESTUDO DE REPERTÓRIO PORTUGUÊS SEGUNDO OS PROFESSORES DE PIANO	69
GRÁFICO 7 FREQUÊNCIA COM QUE OS PROFESSORES ESTUDAM REPERTÓRIO CONTEMPORÂNEO COM OS ALUNOS.....	71
GRÁFICO 8 IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA AO ESTUDO DE REPERTÓRIO CONTEMPORÂNEO	72
GRÁFICO 9 PONTOS POSITIVOS DO ESTUDO DE REPERTÓRIO CONTEMPORÂNEO SEGUNDO OS PROFESSORES DE PIANO.....	73
GRÁFICO 10 PONTOS POSITIVOS DO ESTUDO DE REPERTÓRIO CONTEMPORÂNEO SEGUNDO OS PROFESSORES DE PIANO (CATEGORIAS MAIORES)	74
GRÁFICO 11 PONTOS NEGATIVOS OU CONDICIONANTES DO ESTUDO DE REPERTÓRIO CONTEMPORÂNEO SEGUNDO OS PROFESSORES DE PIANO	76
GRÁFICO 12 IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA AO ESTUDO DE REPERTÓRIO PORTUGUÊS PELOS PROFESSORES DO CMCGB	77
GRÁFICO 13 IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA AO ESTUDO DE REPERTÓRIO CONTEMPORÂNEO PELOS PROFESSORES DO CMCGB	79

1. INTRODUÇÃO

O presente projeto de intervenção pedagógica tem como enfoque a exploração do potencial pedagógico da abordagem de repertório contemporâneo português com referências extramusicais portuguesas.

Reconhecendo a importância da valorização do nosso contexto cultural em tempos de globalização acelerada - tanto a nível espacial quanto a nível temporal -, e em oposição a uma perspectiva de escola *importada* - fora do seu contexto -, é desígnio do projeto incentivar o desenvolvimento de laços mais fortes entre a escola de música, a comunidade local e o mundo artístico nacional. Uma escola importada e descontextualizada é aquela que se deixa totalmente dominar por uma cultura exterior considerada superior e que reproduz na íntegra modelos exógenos. Na perspectiva deste projeto, a tradição musical erudita europeia, o multiculturalismo e cultura portuguesa podem caminhar de mãos dadas, definindo nas suas ligações uma nova identidade de escola de música, em harmonia com o local e tempo onde se insere.

Ao desígnio acima não é estranho o princípio jurídico-constitucional relativo à valorização do património cultural, que encontra expressão no número 1 do art.º 78.º da Constituição da República Portuguesa. O direito de todos à fruição e criação cultural tem como reverso da medalha o dever de todos de “preservar, defender e valorizar o património cultural”. Constitui assim um direito e um correspondente dever da pessoa singular, no seu quotidiano. Mais especificamente ao Estado, fica este incumbido, em colaboração com todos os agentes culturais, e articulando “a política cultural com as demais políticas sectoriais” (al. e), nº 2, art.º 78.º), de “promover a salvaguarda e a valorização do património cultural, tornando-o elemento vivificador da identidade cultural comum” (al. c), nº2, art.º 78.º). No ensino público especializado da música, cuja essência é bidimensional (educativa e cultural), há lugar, através da divulgação pedagógica do património musical erudito português, a uma tradução perfeita deste princípio.

O critério de música portuguesa adotado é lato, englobando a que foi escrita por compositores portugueses, fosse qual fosse o local de residência, e estrangeiros com residência fixa em Portugal à data da composição¹. Igualmente lato é o critério de música contemporânea, referindo-se ao repertório erudito composto nos últimos cinquenta anos².

¹ Baseado no critério adotado pelo Centro de Investigação & Informação da Música Portuguesa.

² Baseado no critério adotado pelo programa do exame final do *Bachelor* de piano da *Haute École de Musique de Genève* de 2016.

Numa conceção em que a música é entendida como algo estimulador de múltiplos planos sensoriais para além do auditivo – imagens, cheiros, texturas...-, e ainda emoções (como não poderia deixar de ser), a música referente a elementos extramusicais, na sua explicitação clara ao não-musical, traz o desafio de conjugar os *afetos* do compositor - refletidos na partitura e traduzidos em som -, aos *afetos* do intérprete - ao seu olhar próprio e imaginação -, afetos estes que, em parilha, serão conduzidos a uma performance, o momento culminante da comunicação musical.

Assim, “referências extramusicais portuguesas” correspondem a elementos externos à música - provenientes do “homem”, da “terra” e da “tradição” (Dias, 1990; Gama, 2016) e ainda outros que, de uma forma ou de outra, possam fazer alusão ao imaginário lusitano – que são utilizados como material de criação musical (pelo compositor) e, posteriormente, como meio de interpretação e compreensão de uma obra musical portuguesa (pelo intérprete). São também incluídas referências livremente criadas pelo professor e ainda referências criadas pelos próprios alunos, sempre inspiradas na ideia do compositor. A palavra “contextualizada” do título é polissémica. Sempre com a tónica nas referências extramusicais portuguesa, diz respeito, por um lado, à ligação ao imaginário da obra que se está a tocar e, por outro, à ponte que é estabelecida com o universo circundante dos alunos.

Realizado no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (CMCGB), o projeto contou com três alunos intervenientes – do terceiro ciclo e secundário -, a quem lhes foi proposto o estudo de peças evocativas de elementos do Minho do ciclo *Lume de chão - Tecido de memórias e afectos* (2004), de Amílcar Vasques-Dias (1945 -). No quadro de uma investigação-ação, a estratégia adotada foi essencialmente qualitativa, num procedimento baseado na metodologia de estudo de caso.

O presente relatório de estágio percorre as secções fundamentais típicas, nomeadamente o enquadramento teórico, a metodologia, os resultados e as conclusões finais. Na secção da metodologia, são descritos os processos da fase pré interventiva (análise diagnóstica e planeamento da ação) e da fase interventiva. De igual modo, os resultados foram divididos pelos resultados da análise diagnóstica, do planeamento da ação e da intervenção.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Ao desenvolver laços com a comunidade local e o mundo artístico nacional, a escola de música reconfigura a sua identidade e vai ao encontro das aspirações da comunidade, contribuindo para criar no meio pedagógico musical raízes no tempo e local onde se insere. Para melhor enquadrar a problemática, o enquadramento teórico propõe-se a passar em revista a literatura dos diversos aspetos que a temática toca, contextualizando e interligando as suas múltiplas facetas.

Num primeiro momento, pretende-se apresentar o estado da arte na área da investigação musical relativamente ao tema do repertório português e repertório contemporâneo, tanto a nível performativo quanto a nível pedagógico, e ainda diversos projetos de divulgação de repertório português a nível nacional. Já com o restante enquadramento procura-se obedecer a uma estrutura semelhante à piramidal. A base da pirâmide é o tema do indivíduo e da globalização, que se afigura como base teórica para a formulação do princípio fundador do projeto: a importância da valorização do nosso contexto cultural (tanto a nível espacial quanto a nível temporal). De seguida, dão-se a conhecer os vários desafios que o repertório português e contemporâneo atravessam, expondo uma breve perspetiva do estado de situação no meio pedagógico. Posteriormente, e talvez o elemento chave do projeto, discorre-se sobre o conceito de “significado cultural”, a noção de currículo contextualizado e a função da música na construção de uma identidade coletiva. A secção final está reservada a considerações sobre a representação na música, a interpretação de música referente a elementos extramusicais e o uso da metáfora no ensino.

2.1 Estado da arte

2.1.1 Estudos performativos

De há uns tempos a esta parte, o repertório pianístico português tem vindo a ser alvo de redobrada atenção pela comunidade musical portuguesa na área da investigação. Da pianista Madalena Soveral, temos o estudo teórico da obra “Litanies du feu et de la mer” de Emmanuel Nunes (Soveral *in* CIIMP, s/d) e, posteriormente, a análise de quatro obras escritas nos anos noventa pelos compositores António Pinho Vargas, João Rafael, João Pedro Oliveira e Filipe Pires, projetos acompanhados da gravação de um CD (Soveral, 2005). Adotando um critério temporal, Francisco Monteiro analisa e contextualiza obras para piano escritas entre 1960 e 1980 em Portugal, incluindo compositores como Filipe de Sousa, Maria de Lurdes Martins, Clotilde Rosa,

Armando Santiago, Filipe Pires, Constança Capdeville, Álvaro Salazar, Cândido Lima, Álvaro Cassuto, Jorge Peixinho e Emmanuel Nunes (Monteiro, 2003). Mais recentemente, Nancy Harper desenvolve um trabalho documental de recolha, estudo e gravação da música portuguesa para piano, que pretende ir de Scarlatti (enquanto usufruidor de um dos primeiros pianos de Bartolomeu Cristofori na corte de Lisboa) à contemporaneidade (Harper *in* Telles, 2014). Ficou, no entanto, por explorar a música para piano da segunda metade do séc. XIX, entre Bomtempo, falecido em 1842, e um grupo de oito compositores nascidos a partir de 1868 (em especial na década de 1890) (Telles, 2014).

Bruno Belthoise, pianista francês, tem dedicado parte da sua carreira à gravação e apresentação em público de obras de compositores portugueses, ente eles Armando José Fernandes, Fernando Lopes-Graça, Francisco Lacerda, Luiz de Freitas Branco, Alexandre Delgado, Frederico de Freitas, entre outros. Na área da pedagogia, é autor de várias coletâneas de repertório português agrupado segundo critérios técnicos de dificuldade³.

Outros pianistas têm-se centrado na exploração detalhada da obra de certos compositores portugueses em específico. Patrícia Bastos dedica-se à contextualização, análise, edição crítica e gravação das *Sonatas* e *Sonatinas* de Lopes-Graça (Bastos 2007). Já a pianista Ana Telles delinea um percurso biográfico e estético de Freitas Branco através da obra para piano, com gravação de CD complementar ao projeto (Telles, 2008).

Por fim, e relativamente ao repertório pianístico, importa referir o trabalho levado a cabo pela pianista Joana Gama, autora de estudos interpretativos de obras evocativas de elementos culturais portugueses, que vieram a culminar na apresentação de três recitais padronizados – “Viagens na minha terra”, “Vaguear” e “Évora” -. A autora escolheu, para obras de análise, *Lume de Chão – Tecido de memórias e afectos de Amílcar Vasques-Dias* e *Viagens na Minha Terra* de Fernando Lopes-Graça, para o primeiro recital; “terras por detrás dos montes” de Carlos Marecos, “L'aire de l campo” de Eurico Carrapatoso, “Variações sobre o Coro da Primavera” de Fernando Lapa, “Fogo Posto” de João Godinho, e as versões para piano dos fados “Homem na Cidade” de Vasco Mendonça, “Barco Negro” de João Madureira e “Talvez se chame saudade” de Pedro Faria Gomes, para o segundo recital; e “Para EBowed-Piano, Melódica e Field Recordings” de Tiago Cutileiro, para o terceiro recital. O estudo procurou identificar e analisar os elementos extramusicais e confrontá-los com o texto musical. Depois de dar a conhecer o modo como as referências são refletidas na partitura, a autora analisou a sua influência ao nível da interpretação

³ Cf.: <http://www.brunobelthoise.com/pt-pt/node/29>.

musical (Gama, 2016). Na continuação do trabalho realizado, lançou em maio de 2019 o CD “Viagens na minha terra”, com a obra homónima de Fernando Lopes-Graça e *Lume de chão – Tecido de memórias e afectos* de Amílcar Vasques-Dias (Gama, 2019), e as respetivas partituras oficiais, editadas pelo Movimento Patrimonial pela Música Portuguesa (MPMP) (Dias, 2019).

No campo da música contemporânea portuguesa, recentes grupos de investigação têm amplamente contribuído para o seu estudo e divulgação. Este é o caso do projeto "Criação, Circulação, Registo e Edição de obras de Música Portuguesa Contemporânea" - CCRE-MPC -, organizado pela Escola Superior de Música de Lisboa. Criado em 2017, o CCRE-MPC visa incentivar e apoiar a criação, a circulação, o registo áudio e edição de obras de música portuguesa contemporânea, em partitura e em CD, envolvendo as áreas da composição, da performance e das tecnologias da música. Na equipa de investigação, conta com personagens como Carlos Marecos, Carlos Caires, António Pinho Vargas, José Luís Ferreira, Francisco Santiago, Sérgio Henriques, Carlos Azevedo, Gustavo Almeida e Christopher Bochmann. A eles se juntam estudantes da Licenciatura em Música e Mestrado em Música da ESML na área da Composição, bolsiros do projeto da área de Tecnologias da Música e da Produção Musical e ainda estudantes da Licenciatura em Tecnologias da Música (IPL, 2017).

2.1.2 Investigação no ensino da música

Inúmeros são os projetos de intervenção pedagógica que incidem sobre a sensibilização dos alunos do ensino especializado para o conhecimento de repertório musical erudito português. Entre eles temos o de Almeida e o de Marques sobre o papel do repertório erudito português nas disciplinas de Formação Musical e Ciências Musicais (Almeida, 2009; Marques, 2004); o de Oliveira e o de Araújo no ensino do violoncelo (Oliveira, 2013; Araújo, 2017); o de Antunes no ensino da viola d’arco, analisando o impacto da inserção curricular de música contemporânea portuguesa (Antunes, 2015) e o de Costa no ensino da tuba (Costa, 2016). Particularmente no ensino de piano, Cerqueira abordou em contexto pedagógico repertório de Lopes-Graça, nomeadamente a compilação *Música de piano para crianças* (Cerqueira, 2017), e Vincenti repertório de Luiz Costa, João Domingos Bomtempo e Francisco de Lacerda com alunos do terceiro ciclo do ensino básico (Vincenti, 2014). Quanto à introdução de música contemporânea no ensino do piano, temos o projeto de Nunes, que compôs obras especificamente para a intervenção pedagógica (que contava com alunos do 1º ao 8º graus) utilizando técnicas vanguardistas (Nunes, 2011).

Alguns estudos encontrados fazem a ponte entre a interpretação e o ensino, centrando o seu estudo na análise de repertório pianístico para crianças. Com fins pedagógicos, o estudo de Labandeiro analisa os dois primeiros ciclos de obras, destinados à infância, do compositor Fernando Lopes-Graça – “Canções e Rodas Populares Infantis” e “Canções e Rondas Populares Infantis” -, abordando o seu contexto e percorrendo os seus aspetos musicais, literários e até coreográficos (Labandeiro, 2009). Gonçalves explora o contributo pedagógico do compositor Eurico Thomaz de Lima, analisando o seu repertório destinado à infância. O estudo passa pela elaboração de um quadro cronológico, de apontamentos biográficos, da catalogação das suas obras e do estudo detalhado dos seus duetos para a infância (Gonçalves, 2006). Cancujo dedica a sua atenção à compilação e estudo do repertório infantil para piano de Luiz Costa, apresentando as obras, materiais e estratégias de aprendizagem de acordo com a esperada evolução dos alunos. No contexto do estudo, foi realizado um concerto pelos alunos no piano e antiga casa do compositor (Cancujo, 2009)

No que diz respeito à contextualização curricular no ensino da música, Zão apresentou uma proposta de ensino das Ciências Musicais enquadrada com o património local (no caso, de Vila do Conde), que constituiu o ponto de partida para a aprendizagem dos conteúdos curriculares das disciplinas (Zão, 2018).

Quanto a projetos de intervenção pedagógica que versem sobre a metáfora na educação musical, a literatura disponível é numerosa. Alves Costa delineou um estudo baseado na utilização da metáfora e da imagética nas aulas de violino com o propósito de potenciar a expressividade musical na performance. Os objetivos traçados passaram pelo desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos e da capacidade de transposição das experiências pessoais para a música, e pela contribuição da metáfora e da imagética na expressividade da performance musical, no relaxamento corporal e na motivação dos alunos (Alves Costa, 2016).

Barros concebeu um projeto no ensino que parte da ideia da ligação da poesia com a música, desta feita com a intenção de motivar os alunos. A implementação do projeto consistiu no desenvolvimento de uma obra poético-musical com alunos de iniciação, recorrendo-se ao uso de rimas. Antecedido de momentos de improvisação poética, as aulas rodaram em torno da criação, em conjunto com os alunos, de uma história para o trecho musical em forma de rimas (Barros, 2018).

Na área da composição, o projeto de Neves teve por objetivo analisar a influência da associação de estímulos extramusicais como recurso à criação musical em alunos de ensino

secundário. Pretendeu-se que os estímulos extramusicais fossem um ponto de partida para a experiência criativa nos domínios da elaboração de ideias musicais e do desenvolvimento desse material (Neves, 2016).

2.1.3 Projetos culturais de divulgação de música portuguesa

Importa também dar conta de algumas iniciativas levadas a cabo por movimentos ou instituições culturais que consubstanciam esta preocupação em estabelecer elos de contacto entre a comunidade jovem ou o público em geral e a produção artística hodierna.

De referir, em primeiro lugar, a Associação Cultural Miso Music Portugal, entidade sem fins lucrativos, que se define como “centro para a criação, desenvolvimento e promoção da música de invenção”. A associação assume como missão o fomento da circulação nacional e internacional de ideias e valores, assim como de criações e espetáculos musicais e pluridisciplinares, que estimulem e promovam a arte contemporânea portuguesa. Desde a sua fundação em 1985, a Miso Music Portugal tem dedicado uma especial atenção à pedagogia e ao público infantil, com a realização de numerosas iniciativas nesse sentido, promovendo o que designam como “educação pela arte” (Miso Music Portugal, s/d).

Programa produzido e realizado pelo Miso Music Portugal e pelo CIIMP na Antena 2, “Música Hoje” tem como especial foco a divulgação da nova música portuguesa, passando também pelos compositores portugueses do século XX (Miso Music Portugal & CIIMP, 2017). Também organizado pelo Miso Music Portugal, o Festival “Música Viva”, no culto da Ajuda em Lisboa, conta com dias de intensa atividade, entre concertos e cursos. Já na sua 25ª edição, o festival privilegia a relação com as escolas superiores de várias cidades do país, incorporando momentos de apresentação de obras de alunos compositores e de outras obras contemporâneas.

Relativamente à investigação sobre repertório contemporâneo português, será importante sublinhar a contribuição do “Centro de Investigação & Informação da Música Portuguesa” (CIIMP), entidade sem fins lucrativos, criada com o propósito de investigar, preservar, editar, divulgar e fomentar a interpretação e conhecimento da música portuguesa à escala mundial. Em atividade desde 2002, reúne no Conselho Científico figuras como Isabel Soveral, Paulo Ferreira Lopes, Rui Vieira Nery, António de Sousa Dias, Tomás Henriques e Pedro Rebelo. Os instrumentos de disseminação do centro são o portal na internet – www.mic.pt – e ainda uma *newsletter* mensal. O portal consta de um motor de busca de obras portuguesas catalogadas – que será um dos instrumentos utilizado neste trabalho no levantamento do repertório – bem como de informação

relativa à edição e distribuição de partituras, gravações, bibliografias, biografias, análises de obras, estudos musicológicos, discografias, fotografias, informação sobre circulação de obras, prémios, encomendas e entrevistas filmadas com os compositores. A *newsletter* versa sobre a atividade dos compositores e da vida musical portuguesa, disponibilizando também informação sobre os intérpretes, agrupamentos e orquestras portuguesas e ainda sobre recursos nacionais e internacionais ligados à criação musical (Centro de Investigação & Informação da Música Portuguesa, s/d).

O Museu da Música Portuguesa - Casa Verdades de Faria –, antes designado por Museu da Música Regional Portuguesa, aquando do seu nascimento, em 1987, adotando o novo nome em 1995 - assume como missão a preservação, conservação, estudo, divulgação e valorização do património musical português, desenvolvendo um conjunto de ações nesse âmbito. Apresenta, assim, um vasto programa cultural com exposições temporárias, ciclos de concertos, conferências, programas de ação educativa e concursos de composição. O museu reúne os espólios de Michel Giacometti, desde a sua fundação, de Fernando Lopes-Graça, desde a nova reconfiguração e, mais recentemente, de Álvaro Cassuto (Cascais, s/d).

De mencionar o trabalho levado a cabo pelo Movimento Patrimonial pela Música Portuguesa (MPMP), plataforma constituída por centenas de músicos portugueses que reúne diversos projetos em prol da divulgação de música de tradição erudita ocidental. O Ensemble MPMP, criado em 2012 e enquadrado neste movimento, arroga para si finalidades como a promoção do diálogo entre a criação contemporânea e a estreia moderna de repertório esquecido, tendo-se apresentado em espetáculos nos festivais “Música em São Roque”, “Dias da Música” e “Prémio Jovens Músicos”, ou em auditórios como o Teatro Municipal de Almada e o Teatro Municipal do Porto. É responsável pela publicação da revista semestral *Glosas*, desde 2010, bem como de inúmeros projetos editoriais (CDs, livros e partituras) (MPMP, s/d).

Merece ainda destaque o Musicamera Produções, projeto de agenciamento, produção e representação na área da música. Criado em 2009, por iniciativa conjunta de Luís Cunha, Adriano Aguiar e Alejandro Oliva, Musicamera Produções tem apostado na afirmação de um “sustentável conceito de gestão da música pelos músicos” (Musicamera, s/d). O festival CRIASONS é a segunda edição de um evento deste projeto – organizado com apoio da Direção-Geral das Artes – que tem como objetivo “promover e divulgar amplamente a música erudita com particular incidência na matriz autoral portuguesa contemporânea” (Musicamera, s/d). Os concertos

realizam-se em Amesterdão, Lisboa, Porto, Viana do Castelo, Faro, Mirandela, Vila Real, Seia, Almada e Évora.

A *AvA Musical Editions*, criada em 2007, tem vindo a permitir uma análise detalhada de obras de diversos compositores portugueses, através da edição de cerca de duas mil partituras, de compositores do século XVIII até à contemporaneidade. O Ensemble AvA, agrupamento que abrange todo o tipo de formação camerística, surge no sentido de apresentar em público as obras editadas (Ensemble AvA, 2019). A *Scherzo Editions* é também ela uma editora de referência na divulgação da música portuguesa (Scherzo Editions, s/d).

O projeto “Peças Frescas”, organizado pela ESML, que já conta com várias edições, possibilita a divulgação em concertos públicos da mais recente música portuguesa, num dos palcos de referência de Lisboa. Este projeto permite que os alunos de composição experimentem o resultado público das suas criações musicais, ao mesmo tempo que se vão iniciando nas atividades de investigação da ESML (representadas pelo CCRE-MPC, acima descrito) (ESML, 2019). O “Prémio Jovens Músicos”, organizado pela Antena 2, promove ainda a divulgação de novas criações musicais através da encomenda das obras obrigatórias tocadas pelos concorrentes a jovens compositores.

Tanto o Teatro São Carlos como a Casa da Música acolhem residências anuais de compositores, de onde resultam concertos que têm vindo a ser bem recebidos pelo público. Aliás, as duas instituições apostam também na vertente pedagógica, ao incluírem na sua agenda concertos didáticos, ou concertos para as famílias, cujos programas constam de obras de compositores contemporâneos portugueses. O Estúdio Victor Córdon, do Teatro São Carlos, é local de variados *workshops* de colaboração entre compositores e intérpretes da camada jovem. Em Braga, o GNRation, espaço cultural alternativo, tem vindo a incluir na sua programação compositores e artistas de variados géneros musicais da atualidade, percorrendo o contemporâneo erudito, o rock, o jazz, a eletrónica, a música experimental e o hip-hop. Este ano, foi apresentada a primeira edição do programa “RADIOGRAFIA”, que pretendeu, através de várias atividades, dar a conhecer o trabalho e as perspetivas de novos compositores bracarenses (GNRation, 2019).

Os últimos anos revelaram-se profícuos no surgimento de novos projetos e meios de divulgação cultural da criação musical erudita. Ainda que esteja mais confinado ao espaço da capital, a tendência tem sido a de se alargar o campo. É necessário confirmar essa tendência através da criação e educação do público, que passará inevitavelmente pelos meios pedagógicos.

A exposição a este tipo de repertório em tenras idades poderá ser uma forma de abrir os horizontes sensoriais do futuro público e possibilitar a descoberta e fruição de repertório menos convencional.

2.2 Globalização e indivíduo

A estrutura do mundo globalizado e as consequências económicas e culturais que transportam para o espaço local são demasiado relevantes para serem ignoradas. Porque todo este processo torna essas especificidades mais sujeitas ao esquecimento, assumiu-se que seria essencial aflorar o tema do posicionamento do indivíduo no Estado moderno, cada vez mais isolado em face de um mundo esmagador.

A globalização pode ser definida como a “intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal forma que os acontecimentos locais são modelados por eventos que ocorrem a muitos quilómetros de distância”. Desta forma, é encarado como um processo dialético, de influência reflexiva entre vários locais (Giddens, 1990, p. 60).

Giddens apresenta dois conceitos essenciais para descrever a época da modernidade, conceitos esses em estreita relação com o fenómeno da globalização: são eles o “esvaziamento do tempo” e o “esvaziamento do espaço” (Giddens, 1990, p. 20). O primeiro representaria a desconexão do lugar com o tempo, que se iria refletir na uniformidade na organização social do tempo; o segundo seria a representação da separação entre “espaço” e “lugar”. O “lugar” diria respeito aqui ao cenário presente e físico da atividade social, situado geograficamente num local concreto. Na modernidade, o lugar vai-se tornando cada vez mais “fantasmagórico”, uma vez que os locais são moldados de acordo com influências sociais bem distantes deles, “ausentes” no fundo. “O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena; a ‘forma visível’ do local oculta as relações distantes que determinam a sua natureza” (Giddens, 1990, p. 22).

Os processos hegemónicos da globalização trazem consigo efeitos corrosivos que parecem estar associados à posição das sociedades dentro de um sistema mundial fortemente hierarquizado: assim, o impacto da globalização pode ser determinado “tanto pela intensidade dos fatores de globalização quanto pela intensidade das respostas globais que se lhe contrapõem” (Hespanha, 2001, p. 181). Portugal é, no entender do autor, um exemplo de país periférico especialmente vulnerável aos efeitos negativos da globalização. Por forma a melhor combater esses efeitos, é fundamental reforçar a capacidade de resposta local (Hespanha, 2001).

Segundo Sousa Santos, o Estado moderno, caracterizado pela subjetividade e individualidade, não consegue preencher o vazio deixado pelo colapso da *communitas* medieval,

mantendo-se distante do ideal de Rousseau de simbiose entre indivíduo e Estado, e não uma polarização entre eles. O Estado moderno aparece assim como um supersujeito, que regula e autoriza a autoria social dos indivíduos. Há uma dicotomia forte entre o sujeito coletivo, o Estado, e o sujeito individual. O autor designa a evolução como um “processo histórico de polarização e descontextualização de identidade”, que teria tido início no humanismo renascentista – a primeira afloração da individualidade como subjetividade – e continuidade no projeto da modernidade e desenvolvimento histórico do capitalismo, particularmente evidente a partir de meados do século XIX (Santos, 1994, p. 34). O princípio do mercado e da propriedade individual, que se afirma de John Locke a Adam Smith, traz consigo a necessidade da regulação a cargo do Estado liberal, emanado do contrato social da sociedade civil, apoderando-se assim do espaço da emancipação social (Santos, 1994).

Paradoxalmente, a intensificação da globalização fortalece as pressões relativas à autonomia local e à identidade cultural regional (Giddens, 1990). Parece que o Estado-Nação, em circunstâncias de globalização acelerada, se torna “muito pequeno para os grandes problemas da vida, e muito grande para os pequenos problemas da vida” (Bell *in* Giddens, 1990, p. 61). Segundo Sousa Santos, uma das razões para o afloramento do conceito de “Estado-Nação” é a tentativa de legitimar a dominação de uma etnia sobre as demais. O racismo moderno provém mais de uma “etnização da maioria” do que de uma “etnização das minorias” (Santos, 1994, p. 41).

As culturas nacionais são confrontadas com pressões contraditórias: de um lado, a cultura global (consumismo, Hollywood, *disco sound*, *fast food*, cultura comercial, *mass media* globais); do outro, as culturas locais e as culturas regionais (Santos, 1994). Apesar do poder da cultura global, verifica-se cada vez mais uma “reafirmação das identidades coletivas face às tendências da uniformização individual”, traduzida, por exemplo, numa maior preocupação relativamente à preservação do património (Moreira, 2006, p. 129). Contra a maioria, há quem não considere evidente que os movimentos de afirmação identitária sejam mais intensos que outrora. Segundo Pinto, o que parece acontecer é que esses movimentos obtêm uma mais-valia simbólica, por razões da lógica mediática, o que pode por outro lado neutralizar a sua importância na esfera política (Pinto, 1991).

O indivíduo moderno move-se então nos meandros deste lugar “fantasmagórico”, nas palavras de Giddens (1990, p. 22), mas mantém-se ávido de uma qualquer espécie de identidade que o defina. Estas identidades são, segundo Sousa-Santos, “dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções” (Santos, 1994, p. 31). As respostas às questões de

identidade são uma “reinterpretação fundadora que converte o *deficit* de sentido da pergunta no excesso de sentido da resposta”, e que reforça a dicotomia entre o próprio e o alheio, entre o individual e o coletivo (Santos, 1994, p. 32).

Pinto insiste no caráter eminentemente relacional do conceito de identidade, caracterizado por “processos de identificação” – através dos quais “os atores sociais se integram em conjuntos mais vastos, de pertença ou de referência, com eles se fundindo tendencialmente” – e “processos de identização” – através dos quais “os agentes tendem a autonomizar-se e a diferenciar-se socialmente, fixando em relação a outros distâncias e fronteiras mais ou menos rígidas” (Pinto, 1991, p. 218), processos estes que, em simbiose, podem dar origem a “identidades impuras, sincréticas e ambivalentes” (Pinto, 1991, p. 219). Acerca dos processos de construção de identidades a partir das práticas culturais, Pinto sublinha que a receção de obras culturais deve ser encarada como um processo sócio-semiótico ativo. Para o autor, o momento da receção não pode ser reduzido à ideia de passividade inconsequente, mas sim interpretado como um processo com eficácia social, recheado de táticas de fruição cultural próprias pelos agentes que as recebem. “Um processo mais dificilmente apreensível por ser invisível, não-institucionalizado e assistemático, mas nem por isso neutro ou isento de determinação e de eficácia material própria” (Pinto, 1991, p. 226).

O caso da criação e consumo das práticas culturais musicais nos processos de afirmação identitária num país como Portugal ainda são mais complexos, conquanto se lida aqui com alguma aridez histórica. Contudo, o que se tenciona passar nesta secção é este princípio base, legitimado pela necessidade intrínseca do indivíduo encontrar uma identidade coletiva, ainda que sincrética e aglutinadora de várias identidades coletivas: o de valorização do contexto cultural próprio, como já havia adiantado, que passa também pela tomada de consciência daquilo que é especificamente nosso.

2.3 O meio pedagógico e a música contemporânea portuguesa

2.3.1 Sobre o problema da música portuguesa

A pouca significância atribuída à música erudita portuguesa, seja nas instituições de programação cultural seja nos meios académicos, é um tópico de discussão de longa data. Sobre isso, Lopes-Graça escrevia, na década de 50 do passado século, que “haveria certamente medidas a encarar para obviar a uma situação que ameaça a nossa música e os nossos músicos de colapso total, medidas a que não será desdourante chamar de proteção e defesa” (Graça, 1989, p. 42).

Tal marginalização pode resultar do facto da música portuguesa da tradição erudita nunca ter sido “suficientemente diferente da europeia para se constituir como um seu ‘outro’, nem por outro lado suficientemente próxima para ser vista como uma sua parte integrante” (Vargas, 2007, p. 50). A música portuguesa estaria então presa à racionalidade central, não conseguindo ser suficientemente diferente para apresentar características do “outro”. Acerca disso, Lopes-Graça escreve, nos anos 40, que “é este ‘ar de família’, o tal denominador comum (...), que falta na moderna produção musical portuguesa, e que, com muita razão, faz desconfiar o público da batida expressão ‘música portuguesa’, que ele sente não corresponder a nenhuma realidade ético-estética objetiva” (Graça, 1989, p. 29). Vale a pena mencionar o inquérito realizado por Martingo a dez compositores portugueses em 2011, no qual oito negaram a existência de um elemento transversal na música dos atuais compositores portugueses (Martingo *in* Gama, 2016).

Já o pianista italiano Rudolfo Rubino, referindo-se aos anos em que lecionou em conservatórios portugueses, disse, quando entrevistado, que o repertório pianístico português que conhecia (obras da primeira metade do século XX) possuía “uma cor muito especial, completamente diferente da música para piano de um país vizinho”. Apenas graças à postura dos seus alunos é que percebera “aquela tristeza particular, típica do povo português e incompreensível para um estrangeiro”. Depois de dar uma ou outra indicação de leitura, de dinâmica ou de agógica, limitava-se a ouvir a interpretação dos alunos, que naturalmente e intuitivamente compreendiam o espírito e ambiente das obras (Rubino *in* Vincenti, 2014, p. 95-96).

Novamente nos anos 50, em resposta à pergunta se com vista às obras produzidas nas últimas três décadas considerava que o país atravessava uma fase de decadência, Lopes-Graça escrevia que a questão que se punha “não era a de progresso ou decadência, mas sim a de educação” (Graça, 1989, p. 31). De um meio pouco civilizado musicalmente – e aqui o compositor era abundante nas críticas, apontando a inexistência de planos de educação e órgãos capazes de desempenhar a função educativa; a ausência de concertos sinfónicos públicos regulares; o elitismo do teatro de ópera, reservado às elites endinheiradas; uma escola oficial de música praticamente inexistente; uma estação de rádio pouco empenhada na divulgação artística de qualidade; um canto coral nos liceus bastante aquém do desejado; a quase completa extinção das bandas regimentais; as dificuldades passadas pelas filarmónicas civis e o reduzido número de orfeões e grupos corais populares - nunca poderiam surgir criações verdadeiramente “autênticas”, posto que elas não seriam fruto de solicitações profundas do meio, de imperativos ético-estéticos

coletivos, mas sim de uma espécie de “capricho individual” do criador (Graça, 1989, p. 28). Como reforça o compositor, “sem nada que empenhe o compositor a fundo na sua obra e o faça viver dentro dela como a algo a que se sinta ligado por vocação subjetiva e imperativo coletivo, a nossa produção musical é frouxa e desconexa” (Graça, 1989, p. 33).

Já Pinho Vargas justifica essa marginalização com base na existência de um “lugar de enunciação específico, localizado num determinado espaço geopolítico, no qual se decretam as inclusões e as exclusões, no qual existe o poder de declarar e institucionalizar o local próximo como global e o local afastado como local” (Vargas, 2007, p. 60), fora do espaço português. Esse lugar de enunciação seria o espaço europeu hegemónico definidor de critérios de qualidade da música erudita - moldados de acordo com o “local” próximo, transformando-os em critérios globais – e que, por conseguinte, confinaria a música de culturas periféricas ao seu espaço “local”, não conseguindo ser, mesmo no interior do país, uma “alternativa credível ao que existe de modo universal ou global” (Vargas, 2007, p. 65). Assim, os próprios agentes interiorizariam a “qualidade periférica e inferior da sua criação”. Esta inferioridade genética refletir-se-ia na “não-existência” de música portuguesa e na sua subalternidade interna e externa, da qual poderiam ser exemplo os critérios de programação das instituições culturais nacionais que “promovem ativamente a hegemonia do centro”, o que as leva a descartar muitas vezes as obras de compositores portugueses que encomendam após as estreias (Vargas, 2007, p. 63).

Na última década, tem sido manifesto um aumento do esforço institucional na defesa do património musical erudito, como descrito acima, o que decerto revela um progresso em relação a Vargas (2007). Por maioria de razão, também em relação aos escritos de Lopes-Graça, que datam de quase setenta anos, houve uma grande evolução do estado das coisas, tanto no que se refere à proliferação de compositores como no que diz respeito à divulgação e interpretação das obras. Este esforço é fundamental para o garante da sobrevivência da nossa cultura musical, sobretudo no seio europeu, e para a construção de uma identidade coletiva cultural. É necessário insistir na tomada de uma posição de valorização do nosso património, daquilo que é indubitavelmente nosso. Enquanto cidadãos e músicos, isso pode ser encarado como um dever cívico para com o nosso povo. Para tal, destacar o papel deste repertório no contexto pedagógico parece ser um importante passo.

2.3.2 Atitudes em relação à música contemporânea

O distanciamento do público para com as obras eruditas mais recentes é uma realidade conhecida. O porquê deste distanciamento constitui o cerne de um debate entre sociólogos, filósofos e músicos, de que se irá dar conta de forma muito reduzida.

Boulez contexta a existência de uma verdadeira “cultura geral”, falando em vez disso da existência de vários “circuitos” fechados, cada um com os “seus espaços, as suas estrelas, os seus *rendez-vous*, as suas exclusividades, as suas snobias”. As gravações vieram acentuar ainda mais esta especialização, que se estende do público aos intérpretes. A organização e programação dos concertos ou outras produções e as especificidades de cada circuito excluem a possibilidade de polivalência ou alguma espécie de “organização comum”. À semelhança da música barroca, da música sinfónica, da música de câmara..., a música contemporânea não escapa a esta regra, o que dificulta a sua disseminação (Foucault, Boulez & Rahn, 1985, p. 7).

À semelhança, o compositor português Igor Silva defende que este distanciamento deriva em parte do facto da “música nova não ser divulgada da melhor forma, mantendo por vezes uma postura elitista” (Silva *in* Antunes, 2015, p.170). Segundo Carlos Marecos, o formato tradicional de concerto nem sempre satisfaz as necessidades de proximidade e envolvimento com o público (Marecos *in* Antunes, 2015).

Albèra, por sua vez, coloca a tónica na necessidade de uma mediação social que permita aos novos públicos aceder de facto à arte, o que conduziria a uma verdadeira democratização da sociedade moderna. Eliminando a dicotomia entre elitismo e populismo, as mediações intelectuais deveriam aproximar as linguagens artísticas dos cidadãos e, dessa forma, fazê-las existir socialmente. “É através de um todo significativo, isto é, entre relações complexas que elas mantêm com a realidade, que as obras de arte podem falar”. Pois que a música, sem contexto, “enquanto fenómeno sonoro mais ou menos utilitário, perde a sua significação e necessidade” (Albèra, 2007, s.p.).

Os meios de comunicação, preocupados em vender um produto, não são adequados para servir de mediação social e intelectual. Segundo o autor, os media encarregaram-se de fazer desaparecer qualquer possibilidade de compreensão pelo cidadão comum das ideias por detrás da criação artística: primeiro, ao eliminar paulatinamente os espaços já reduzidos; depois, ao promover a cultura do *immediatismo*; e, por último, ao apresentar a música, independentemente da sua natureza, como um “decorativo sonoro”. A rejeição da criação e a redução dramática do repertório do passado apresentado – limitado às obras acessíveis ou impressionantes - fruto do

imediatismo no domínio artístico, levam em última análise à transformação da obra num simples produto. Daí advém também o que o autor designa de “regressão da escuta”, patente não só nos jovens educados pela música industrial (que os meios tecnológicos põem ao seu alcance, em qualquer circunstância), como também dentro dos melómanos de uma classe mais velha (Albèra, 2007, s.p.).

Na música tonal, as funções harmónicas, por serem reconhecíveis, ajudam o cidadão a aproximar-se do “sentido” da obra. Na música contemporânea, o som, enquanto fenómeno, é o resultado de um certo pensamento musical. As estruturas sonoras não são “qualquer coisa de imóvel”, mas sim formas em movimento, que requerem contexto para que se possa retirar algum significado no tempo e no espaço onde se manifestam, sob pena de permanecerem “inangíveis e desfocadas no campo da percepção sensível” (Albèra, 2007, s.p.).

A relação quotidiana e constante com a música (posta à disposição através dos *media* e outros meios tecnológicos), própria do estilo de vida moderno, pode conduzir à criação de esquemas de audição rígidos, segundo Foucault. Assim, uma relação deste género, se baseada na repetição de padrões, cria certas “familiaridades” sonoras, tornando a cultura musical rígida e uniforme. Não se trata, segundo o autor, de rarefazer a relação com a música, eventual solução para uma flexibilização do gosto musical, mas sim velar-se para que não haja repetição exaustiva de padrões ou linguagens musicais, combatendo-se dessa forma a criação de “familiaridades” (Foucault et al, 1985, p. 9).

De sublinhar a mediação técnica, representada pelas palavras, como meio de aproximação entre a obra, o intérprete e o ouvinte. Alega Albèra que, “paradoxalmente, quanto mais a música utiliza uma linguagem invulgar ou pouco habitual, mais as palavras vêm em socorro do intérprete ou do ouvinte”, como são exemplos as instruções que acompanham as partituras e as explicações dos próprios compositores. A isto acrescenta-se a enorme diversidade das linguagens musicais contemporâneas, o que torna impossível a adoção de critérios gerais e universais para alcançar o tal “sentido”. Segundo as suas palavras:

O comentário pode servir de ponte entre o pensamento musical, a obra em si, e o mundo dos ouvintes potenciais ou reais (...) Num contexto onde a obra perdeu, na sua realidade imediata e nos seus fundamentos, este degrau de clareza que teve no passado para um círculo de ouvintes experientes e socialmente privilegiados, o papel do comentador

consiste em desenhar os contornos da teia de significados a partir dos quais se poderá compreendê-la⁴ (Albèra, 2007, s.p.).

Segundo Foucault, o problema da música contemporânea é muito mais complexo que uma sua fraca divulgação ou uma pedagogia deficitária. A música contemporânea deve a sua condição única ao seu *próprio* discurso musical, que exige dos ouvintes uma posição de risco permanente, visto que se liberta de qualquer espécie de pistas, sinais, esquemas, estruturas repetitivas que possam orientar ou servir de base na audição. Cada apresentação é um evento único e o ouvinte é *obrigado* a aceitá-lo. O objeto não é mensurável e situa-se constantemente para além das fronteiras da percepção individual (Foucault et al, 1985).

No mesmo sentido, Chidester menciona o facto de cada obra ser uma entidade em si mesma, criando o seu próprio “mundo tonal” (Chidester, 1965). Manuel Brásio, compositor português, alude à “singularidade” almejada pelos artistas contemporâneos, que acabam por isso por compor ou para eles próprios ou para um núcleo muito reduzido de artistas semelhantes, mantendo distante e desinformado todo o restante público (Brásio *in* Antunes, 2015). Igor Silva acusa os compositores de se distanciarem dos universos sonoros contemporâneos, do dia-a-dia das pessoas. (Silva *in* Antunes, 2015). Villa-Lobos escreve que, em muitos momentos, o compositor contemporâneo vive apenas para a sua arte, não se interessando pelo resto e não procurando ser a “expressão da humanidade” (Lobos, 2010, p. 69).

Colocando novamente o busílis da questão no público, e não no compositor, Ross defende que este distanciamento se deve a uma conceção dominante da música enquanto veículo de beleza, qual “tratamento de spa para almas cansadas” (Ross, 2010, s.p.). Segundo o autor:

Uma atitude dessas desconsidera não só os compositores do século XX, como também os clássicos que pretende valorizar. Imagine a raiva de Beethoven se lhe dissessem que um dia a sua música seria passada nas estações de comboio para acalmar os passageiros

⁴ Traduzido de: “*Le commentaire peut alors servir de pont entre la pensée musicale, l’oeuvre en tant que telle, et le monde des auditeurs potentiels ou réels. (...) Dans un contexte où l’oeuvre a perdu, dans sa réalité immédiate comme dans ses fondements, ce degré d’évidence qu’elle a eu dans le passé pour un cercle d’auditeurs avertis, et socialement privilégiés, la tâche du commentateur consiste à dessiner les contours du réseau de significations à partir desquelles on peut appréhender l’oeuvre singulière*” (Albèra, 2007, s.p.).

e afastar os delinquentes. Ouvintes habituados a Berg e Ligeti encontrarão novas dimensões em Mozart e Beethoven. O mesmo acontecerá com os intérpretes. Por demasiado tempo, colocámos os mestres clássicos numa gaiola dourada. Está na hora de os deixar sair.⁵ (Ross, 2010, s.p.)

Num sentido oposto, sem intenção acusatória contra o público, Boretz defende que as obras se lhe tornaram opacas porque o inundavam com ideias de “excitação sensorial”, “sofrimento”, ou qualquer outra espécie de exaltação do sentimento. O público cansou-se da ideia de “obra-prima”, da superioridade do objeto artístico, e preferiu virar-se para algo mais próximo e menos *sufocante* (Boretz, 1987, p. 609).

Os argumentos apresentados pelos autores são diversos e discrepantes. O tema é manifestamente de difícil solução. A problemática da cultura de massas e da consequente destruição da arte, de inspiração *adorniana*, pode ser uma possível resposta ao problema, exemplificada por argumentos como a necessidade de mediação social e intelectual (Albèra, 2007) e o combate às familiaridades auditivas (Foucault *in* Foucault et al., 1985). Todavia, a saturação do público à ideia da obra-prima não é tão-pouco de desvalorizar (Boretz, 1987). No mesmo sentido, o elitismo dos circuitos culturais musicais (Boulez *in* Foucault et al., 1985; Silva *in* Antunes, 2015) é também um entrave. Ainda assim, há algo que parece certo, mesmo tendo em conta a posição de risco permanente do ouvinte (Foucault *in* Foucault et al., 1985), a já mencionada saturação da obra-prima (Boretz, 1987) e o distanciamento dos compositores em relação às sonoridades do dia-a-dia das pessoas (Silva *in* Antunes, 2015): a possibilidade de conhecimento e sensibilização para as linguagens atuais só ocorrerá se aos indivíduos for dada a mínima oportunidade de as ouvir, compreender e, quiçá, explorar assim dimensões até aí por eles desconhecidas.

⁵ Traduzido de “*Such an attitude undercuts not only 20th-century composers but also the classics it purports to cherish. Imagine Beethoven's rage if he had been told that one day his music would be piped into railway stations to calm commuters and drive away delinquents. Listeners who become accustomed to Berg and Ligeti will find new dimensions in Mozart and Beethoven. So, too, will performers. For too long, we have placed the classical masters in a gilded cage. It is time to let them out*” (Ross, 2010).

2.3.3 Sobre o problema da música contemporânea portuguesa

Quanto à música contemporânea portuguesa, seria também ela herdeira desses critérios exógenos, que se iriam refletir quer nas programações culturais, quer no ensino da composição, quer nos próprios compositores - que muitas vezes “atuam motivados pela emulação do centro” (Vargas, 2007, p. 59) -, quer ainda na divulgação mediática – que, por sua vez, não promove o conhecimento da atividade artística portuguesa hodierna (Brásio *in* Antunes, 2015) -.

O compositor Alexandre Delgado, numa entrevista realizada pelo CIMP, acusa o mundo intelectual e musical português de indiferença em relação aos compositores e obras do país, que ficam por isso perdidas no esquecimento. Dá exemplos de obras de compositores não contemporâneos, como Frederico de Freitas e Luiz de Freitas Branco (Azguime & Delgado, 2004).

No contexto de questionários realizados por Antunes (2015), Ângela da Ponte, também ela compositora, adjetiva a política nacional de “desinteressada” pelo incentivo à criação artística. Aponta os meios de comunicação como principais promotores de um estilo de vida centrado no “consumo de banalidades”, dando o exemplo do excesso de novelas e da extinção de programas da RTP 2 (Ponte *in* Antunes, 2015, p. 175). Insistindo na necessidade de dialética entre o compositor e o meio, António Chagas Rosa aponta a falta de estruturas musicais e culturais (poucas orquestras, poucos concertos...), de que resulta a escassez de encomendas aos compositores (Cascardo & Rosa, 2003).

O compositor Álvaro Cassuto sublinha não propriamente a falta de empatia do público com a música clássica mas sim a sua *evidente* ausência nas salas de concerto. Dá o exemplo do Teatro São Carlos, que albergava sessenta ou setenta espetáculos por ano (à data da entrevista, ou seja, em 2005), muito diferente da centena que realizava anualmente no início do século XX, numa época em que a população lisboeta era muito menor e muito mais pobre. A falha reside na “deficiência de gestão dos *instrumentos* que são as orquestras, de gestão das salas e de correspondência às necessidades do público”, fruto de um “divórcio entre um público que existe e as entidades promotoras de concertos” (Azguime & Cassuto, 2005, s.p.).

Diante da falta de hábito dos jovens no que concerne à frequência das salas de concerto (por preferirem ouvir a música em casa), a atenção, na opinião do compositor, deve ser direcionada para as escolas. Ao contrário das orquestras americanas, empenhadas em investir na criação de público – por serem, segundo o compositor, maioritariamente de natureza particular e autossubsistentes – “não há, por sistema, concertos para jovens, realizados em salas de concertos e para onde os jovens sejam trazidos, das escolas, para aprenderem a procurar as manifestações

culturais nas salas onde elas se realizam”. Acusa também as salas de concertos de não adotarem uma identidade própria, de um público específico, optando por serem polivalentes, o que as leva a “fazer tudo” e, por isso, a “não fazer nada” (Azguime & Cassuto, 2005, s.p.).

Ainda assim, e como se viu *supra*, tem havido uma vontade tendencialmente crescente por parte dos programadores em divulgar a música de uma nova geração musical, através de festivais, concertos, residências de compositores, *workshops*, entre outros.

2.3.4 O lugar da música contemporânea portuguesa em contextos pedagógicos

A atenção será agora dirigida ao repertório que se ouve e se toca nas escolas do país. Segundo a literatura revista, e não obstante o grau de descentralização considerável do ensino especializado da música (pelo menos em comparação com o ensino genérico), os programas curriculares deste subsistema escolar não parecem ser muito diferentes de escola para escola. Pondo de parte múltiplas discussões em redor de outros temas curriculares (que poderiam ser atinentes a este problema), direciona-se o leitor para o caso específico do que parece ser uma homogeneização do repertório erudito tocado em contextos pedagógicos portugueses.

Vários são os autores, antigos e recentes, que apontam a inexistência da tal *mediação social e intelectual* em meios pedagógicos que permitam ao cidadão comum compreender a nova música. Recuando à década de 60, Thomson, ao referir-se ao ensino da música em geral (e não especificamente português), criticava o facto do ensino tradicional da música erudita se focar sobretudo na música do passado, tanto no que diz respeito à escolha do repertório como também no que se refere ao modo fechado de abordagem de conceitos como a melodia, a tonalidade e os valores rítmicos, que poderia sacrificar a flexibilidade de adaptação desses conceitos a outras linguagens musicais mais contemporâneas (Thomson, 1967).

Também na década de 60, Chidester mencionava que a música contemporânea ia contra quase tudo o que se aprende nas escolas: é atonal; é dissonante; é ritmicamente complexa; explora sons diferentes dos instrumentos; as dinâmicas assumem um papel radicalmente diferente, fazendo parte da articulação e nem sempre obedecendo a imperativos expressivos. Uma vez que a música contemporânea teria vindo para ficar, nas palavras do autor, seria dever dos professores de música ir ao seu encontro, tentar compreendê-la, para depois dá-la a conhecer aos alunos (Chidester, 1965). Já no século XXI, Albèra insiste que é muito difícil para o cidadão do nosso tempo orientar-se no novo caótico da criação musical, onde se cruzam estéticas

antinómicas e linguagens isotéricas situadas longes das referências adquiridas no tempo dos estudos (Albèra, 2007).

Em relação ao contexto português, Palheiros alegava, no final do passado século, que o facto dos professores de música portugueses se sentirem mais familiarizados com o repertório clássico e romântico se justificava sobretudo pelo conteúdo dos programas dos conservatórios de música, instituições onde a maioria deles (pelo menos à época) teria obtido formação (Palheiros, 1999). Num relatório de estágio de há poucos anos atrás, Antunes vem também dizer que a introdução tardia da música contemporânea no ensino da música e a desatualização dos programas poderá condicionar a atitude dos músicos em relação a esta linguagem musical. De acordo com os dados apresentados no projeto, a maioria dos violonistas portugueses parece ter tido contacto com repertório do século XX a partir do 5º grau de ensino da música e com a do século XXI apenas a partir do ensino superior (Antunes, 2015).

No âmbito dos questionários realizadas por Antunes, os compositores Ângela da Ponte, João Pedro Oliveira e Manuel Brásio realçam a importância da escola como ponto de partida para o incentivo à exploração das expressões contemporâneas, possibilitando a criação de hábitos de consumo e apelando ao desenvolvimento de espírito crítico (Ponte, Oliveira e Brásio *in* Antunes, 2015). Manuel Brásio defende que se deverá incentivar a introdução de unidades curriculares que desenvolvam a criatividade artística (Brásio *in* Antunes, 2015).

No tocante à música portuguesa, Palheiros constata que, muito embora os programas de ensino incluam repertório português, a importância que assume na formação de futuros professores parece ser muito reduzida (Palheiros, 1999). A pouca significância atribuída à música portuguesa contemporânea nos contextos pedagógicos deve-se às mesmas causas que estão por detrás da marginalização da música portuguesa em relação à restante música erudita (Vargas, 2007).

Muito embora tenha havido vontade por parte dos investigadores em compreender o estado de situação relativamente à importância atribuída tanto ao repertório português quanto ao contemporâneo nos meios académicos, grande parte da literatura existente pertence ainda ao século passado. Desta forma, este projeto procurará proporcionar uma compreensão mais atualizada da temática.

Alargar o espectro musical dos alunos, torná-los sensíveis a diferentes linguagens musicais, é fundamental para o seu pleno desenvolvimento estético e pessoal. Perante a

proliferação de produção musical contemporânea portuguesa de enorme qualidade, não há razão para negar o contacto dos alunos a obras deste tempo presente e deste nosso lugar.

2.4 Pedagogia musical e significado cultural

2.4.1 À procura de um significado cultural

Conceito derivado dos processos identitários de identificação referidos na secção “Globalização e indivíduo”, adota-se neste projeto a definição de “significado cultural” (*cultural meaning*) proposta por Dillon, a saber a expressão e a interação recíproca que tanto o produto artístico quanto o criador têm com a comunidade – portanto, a própria natureza da prática musical, enquanto produto de uma comunidade -. Esse significado reflete aquilo que somos e a relação com os demais e com a comunidade, influenciando a imagem que o indivíduo tem de si próprio – a autoestima e o bem-estar pessoal - e o modo de estar perante os outros (Dillon, 2007).

Para além do significado cultural, Dillon aponta outras duas áreas cruciais de significado musical: pessoal (*personal meaning*), a comunicação entre o “eu” e a prática musical, e social (*social meaning*), o contacto mais vasto com músicos provenientes de uma variedade de contextos sociais. O significado pessoal, que também é mencionado neste projeto, respeita ao ato privado de se fazer música, a mudança do estado mental suscitada por essa relação individual com a prática musical, que leva o sujeito a procurar obter prazer pessoal através dessa prática. Situa-se portanto no domínio pessoal da experiência, na intimidade do espaço privado (Dillon, 2007, p. 180). Poderá relacionar-se com o conceito de *afinidade* pela música, ou seja, a conexão com o ato de fazer e aprender música, esse grau de envolvimento afetivo ou emocional na aprendizagem musical (StGeorge, Holbrook, & Cantwell, 2013). Esta *afinidade* origina um processo de “internalização” do afeto pela música ou pela aprendizagem musical, isto é, a vivência de um fenómeno através da compreensão gradual do seu propósito e valor que, por fim, resulta na adoção das atitudes que o acompanham (StGeorge et al., 2013).

O significado cultural pode ser encarado como um mecanismo de fortalecimento da comunidade local. A escola deve proporcionar o acesso a experiências musicais significativas, desenvolvendo uma filosofia que integre programas de sala de aula, de instrumento e de música de conjunto com cerimónias e eventos escolares (Dillon, 2007).

Bates considera que a educação musical ancorada no cosmopolitismo tradicional – aquele que tende a privilegiar uma elite cultural e urbana em detrimento de culturas locais – manifesta-se num foco quase exclusivo na música clássica, na proliferação de currículos multiculturais e na

promoção das tecnologias digitais. O objetivo da educação musical cosmopolita parece ter como missão a de “libertar as crianças das perspectivas e modos de vida locais”. Contudo, o resultado acaba por contradizer a essência do conceito de cosmopolitismo - uma postura moral de preocupação com o bem-estar de todos os outros seres humanos na Terra – pois conduz a uma “forma de colonização cultural de povos e dos locais” (Bates, 2014, p.1). Segundo o autor, a alternativa seria reconhecer plenamente a importância das práticas musicais locais e evitar a prioridade dada aos valores globais (Bates, 2014).

Perante a clara preponderância de repertório erudito e de modalidades formais de aprendizagem musical nas escolas de música, Pacheco e Vieira preconizam uma filosofia escolar ancorada na inclusão curricular de gêneros, estilos musicais diversificados (fora do campo erudito) e novas metodologias de ensino, por forma a melhor responder às especificidades e apetências artísticas de cada aluno. O alargamento das tipologias da escola de música pode contribuir, segundo os autores, para o aumento da motivação e sucesso escolar dos alunos. Consideram também que constitui um dos requisitos para uma verdadeira democratização do ensino da música (Pacheco & Vieira, 2014). Dillon chama a atenção para o papel do professor na construção do que denomina de “currículo imaginativo”, devendo este demonstrar interesse pelo que os alunos trazem de novo para o universo pedagógico-musical (Dillon, 2007, p. 182).

2.4.2 A noção de currículo contextualizado

A noção de “significado cultural” pode ser conduzida ao conceito de “currículo contextualizado” quando este é interpretado com um foco no local onde as aprendizagens ocorrem.

O currículo configura-se como uma cristalização social de competências que se julgam necessárias (Roldão, 2000), seja por todos indiscriminadamente, seja por um grupo específico inserido numa determinada área do conhecimento. A concretização do currículo resume-se a duas funções: a da decisão e a da execução. Estas duas funções distribuem-se pelos vários atores intervenientes do currículo, que se podem situar tanto a nível *macro*, relativo às instâncias centrais estaduais; a nível *meso*, relativo às instâncias de decisão situadas no seio de uma escola; e ainda *micro*, relativo à própria ação do professor dentro da sala de aula (Roldão *in* Flores, 2017). Quanto maior for a função de decisão dos atores pertencentes aos níveis mais pequenos, maior o grau de descentralização. O conceito de projeto curricular diz respeito a um maior poder de decisão a nível

local, pelas escolas e pelos professores, fruto da necessidade de uma maior flexibilidade na operacionalização das aprendizagens no próprio contexto (Roldão, 2000).

Esta ideia de projeto curricular justifica-se não só por questões de “eficácia”, que diriam respeito à desburocratização e a maior aproximação da gestão às necessidades locais (Roldão, 2000), como de “cultura local”, que se relaciona com a apropriação da realidade circundante para mediador das competências visadas. Este aspeto está relacionado com o conceito de “currículo contextualizado” e mais diretamente se liga ao escopo do presente projeto de intervenção.

Contextualizar o currículo significa aproximar os processos de ensino-aprendizagem às realidades concretas dos alunos. O conceito pode ser definido como uma “estratégia didático-pedagógica (...) que adapta os conteúdos curriculares de modo a aproximá-los aos estudantes e ao ambiente onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre, tornando-os mais significativos e compreensíveis” (Fernandes, Leite, Mouraz & Figueiredo, 2013, p. 15). Interligando o processo de ensino-aprendizagem e os conteúdos curriculares com as realidades sociais e culturais dos alunos, e o seu conhecimento prévio, a “contextualização curricular procura conferir um *significado* à aprendizagem” (Fernandes et al., 2013, p. 17).

A contextualização curricular pode ocorrer a partir de quatro focos: o local – enquanto *espaço* cultural -, o aluno – enquanto parte ativa na construção do currículo -; as práticas pedagógicas – pretendendo-se criar ambientes e dinâmicas de sala de aula adequadas a diversas necessidades, expectativas, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem -; e a diversidade cultural – baseada nas diferenças culturais entre os alunos – (Fernandes et al., 2013). O local é visto como um ponto de partida promissor para a construção curricular pois congrega nele várias características culturais comuns (hábitos de vida, *background* social, rotinas quotidianas) que poderão estar próximas das vivências dos alunos (Fernandes et al, 2013).

O currículo contextualizado permite que as culturas de origem dos alunos ocupem um lugar no seio escolar, respeitando as suas singularidades cognitivas e culturais (Cosme & Trindade, 2012) e potenciando, dessa forma, a sua autoestima (Leite, Fernandes & Mouraz, 2012). Assim, esta prática pode resultar num processo educativo mais igualitário, mais próximo da almejada igualdade de oportunidades (Fernandes et al., 2013).

Ainda que as práticas de contextualização curricular sejam valorizadas pelos alunos e pelos professores, uma vez que promovem aprendizagens mais significativas, a “falta de tempo”, relacionada com a exigência de “cumprimento do programa”, constitui o maior constrangimento ao seu exercício (Fernandes & Figueiredo, 2012, p. 1). Esta exigência de cumprimento do

programa decorre de imposições provenientes dos comandos do Ministério de Educação, que modelam de forma muito significativa os programas e conteúdos das disciplinas do ensino genérico, sobretudo as que são sujeitas a exame nacional. Como já foi adiantado, os programas curriculares do ensino especializado da música não sofrem das mesmas amarras dos do ensino genérico. Todavia, essa liberdade não será proveitosa se não for usufruída.

2.4.3 O caso das músicas nacionais e outros casos na construção da identidade coletiva

O tema da influência das músicas nacionais – sejam hinos, canções tradicionais rurais, géneros urbanos nacionais.... – em diversos contextos, ao nível da sua utilização como material de inspiração de composição musical, ao nível da sua simbologia nas manifestações públicas, e ainda ao nível da educação musical, é de particular relevância.

O impacto das músicas nacionais enquanto símbolos de identidade nacional parece ser especialmente forte em países onde as pessoas não puderam expressar a sua nacionalidade em público durante certos períodos de tempo, como é o caso da Noruega, ocupada pelos alemães na Segunda Guerra Mundial (Folkestad, 2002). A necessidade de transmitir e preservar expressões culturais de identidade nacional na música e na dança, e a de encorajar os jovens a fazer parte de uma herança étnica e nacional, parece tornar-se mais importante quando o contexto cultural não pode ser tomado como *garantido*. Assim, a visibilidade e a preservação dessas expressões culturais tende a ser bastante relevante para aqueles cujas vidas se desenrolam fora do seu contexto de origem, nomeadamente os imigrantes e refugiados (Folkestad, 2002).

Na música erudita, o período em que, pela primeira vez, se fez notar a formulação *literal* de expressões nacionalistas de identidade musical foi o nacionalismo romântico musical – numa conjuntura, aliás, onde música erudita, literatura e pintura partilhavam desse objetivo de promoção de identidades coletivas - representado por compositores como Sibelius, Smetana e Kodaly, responsáveis por trazerem para dentro da música erudita elementos do folclore musical. Raramente foi o folclore transferido *ipsis verbis* para as composições, servindo na maioria dos casos como fonte de inspiração, filtrado por formas e linguagens tonais da música erudita (Folkestad, 2002).

O nacionalismo na música erudita é um tema inesgotável. Seria completamente errado dizer que se reduz ao recurso a melodias nacionais como material de composição. A História da música está repleta de momentos de tensão entre diversos fundamentos filosóficos artísticos e diversas linguagens musicais, cada uma dela imputada muita das vezes a países, e não a “fações

internas” do mundo intelectual musical. As narrativas construídas à volta das criações musicais – místicas, lendas, históricas – em géneros musicais *geneticamente* mais narrativos – óperas, poemas sinfónicos, *lieder*, e outros – refletem, em inúmeros casos, ideias de índole nacionalista.

A título de exemplo, a viragem para a modernidade musical levou à reinterpretação dos conceitos do nacionalismo, baseando-os numa certa herança artística e em fundamentos filosóficos e estéticos, influenciados pelos momentos políticos-sociais vigentes. Para Wagner, “o próprio da *nação alemã*” seria a sua “relação natural com uma ‘interioridade’”, “uma ligação privilegiada com a ‘origem’”, que representaria uma “verdadeira vanguarda espiritual da ‘humanidade’ no seu todo”, opondo-se desta forma à *modernidade francesa*, qual “civilização da mera aparência” (Castro, 2003, p. 151). Do outro lado da trincheira, Debussy propagava a sensibilidade da beleza, o hedonismo – ao escrever que “a música francesa pretende, antes de mais, *dar prazer*” (Debussy *in* Castro, 2003, p. 157) - exaltando a “concisão, clareza e sobriedade” contra o frenesim e a “barbárie” wagnerianas (Castro, 2003, p. 157).

Mais tarde, findada a Segunda Guerra Mundial, os compositores da época iriam reconstruir a noção de modernidade musical, abandonando as pretensões nacionalistas, numa linha que conduziria idealmente à criação de uma linguagem musical nova, internacional e unida (Folkestad, 2002). A obsessão política e cultural em torno das diferenças nacionais e étnicas, herança da era romântica, demonstraram o quão catastrófico pode ser a exaltação da identidade e da raça como justificação para a superioridade em relação ao outro. O paradigma pós-guerra era movido por um “ideário cosmopolita”, representado na perfeição pelos *Cursos Internacionais de Verão da Nova Música*, iniciados em Darmstadt de 1946, onde músicos de todas as nacionalidades conviviam e trabalhavam em conjunto (Castro, 2003, p. 145).

2.4.4 Expressões nacionalistas na educação musical

A educação musical não ficou imune à influência do pensamento artístico nacionalista. Em primeiro lugar, é de fundamental destaque o contributo do compositor e pedagogo Zoltán Kodály (1882-1967), segundo o qual só através de uma forte relação com o contexto cultural do seu povo é que o indivíduo se guia no caos da vida moderna. Começar por ensinar às crianças a música tradicional do povo, na prática coral, e só depois partir para a aprendizagem de linguagens musicais de outras culturas (Kodály *in* Brito, 1998) seria uma forma de levar a criança a compreender mais profundamente a “linguagem e a alma húngaras” e a estar verdadeiramente inserido na comunidade nacional. “A camada básica da alma não pode ser feita de duas

substâncias diferentes. Uma pessoa só pode ter uma língua materna – musicalmente, também” (Kodály *in* Folkestad, 2002, p. 157).

Todavia, são várias as expressões identitárias na educação musical - em diversos contextos históricos e espaciais e ancoradas segundo os mais distantes propósitos políticos, mais ou menos nacionalistas, mais ou menos cosmopolitas - que a História da pedagogia musical nos dá a conhecer.

Enquanto cabecilha do grande projeto nacional do canto orfeónico levado a cabo durante o governo Vargas do Estado-Novo, Villa-Lobos realça a importância da formação de uma consciência musical brasileira, que se refletia à data na presença do canto orfeónico na escola renovada brasileira. Segundo o compositor, a música deveria ser considerada como um “fenómeno vivo da criação de um povo”. Já quanto ao canto coletivo, com o seu “poder de socialização”, predisporia o indivíduo “a perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade” (Lobos, 2010, pp. 72-73).

Situado no campo político oposto, Lopes-Graça – feroz opositor do regime ditatorial - é também ele uma figura proeminente no destaque do papel identitário da educação musical. Diante do que considerava como um atraso civilizacional notável na educação musical dos portugueses, o compositor advoga que a “educação musical da grei” é fundamental para que se exista musicalmente enquanto povo, ressaltando o papel dos orfeões, dos coros populares, das bandas regimentais e das filarmónicas civis (ou seja, das manifestações culturais mais enquadradas na comunidade) para a construção da “nação musical” (Graça, 1989, p. 32).

A sua obra musical é toda ela fruto de um forte pensamento ideológico identitário, nessa procura do que seria uma “música portuguesa”, recorrendo à literatura portuguesa – que ele considerava estar muito à frente da música portuguesa -, à canção tradicional portuguesa e à linguagem vanguardista europeia para “criar” uma música que se encaixasse devidamente no seu lugar e no seu tempo, como ponto de partida para a criação musical vindoura (Cascardo, 1996). A conjugação deste propósito artístico, político e pedagógico é representado na perfeição pela sua atividade no coro da Academia de Amadores de Música – que criou em 1946 e que dirigiu até à sua morte – tanto no que concerne ao repertório apresentado (destacando-se o papel libertador e histórico das “Canções Heroicas” e das “Canções Regionais Portuguesas” nos anos que antecederam a Revolução dos Cravos), como no que diz respeito à ligação intrínseca com o MUD – Movimento de Unidade Democrática – e a todas as apresentações clandestinas onde o coro era protagonista, entre muitos outros aspetos. Esta “espécie” de nacionalismo - uma “politização” da

identidade nacional - em nada se coadunava com o nacional-cançonetismo promovido pelo Estado Novo, nem tão pouco com a folclorização salazarista – que Graça designava, pejorativamente, como “identidade nacional dada” - (Carvalho, 2010).

Em pleno século XXI, e ancorado nos mais coesos valores democráticos, são desenvolvidos em Portugal inúmeros projetos de intervenção pedagógica que pretendem dar a conhecer aos alunos o património musical rural. Perante o pouco valor de que goza a música tradicional junto das camadas mais jovens, Brito e Vieira sublinham a importância de se “reconquistar para a prática pedagógica e para a escola as raízes genealógicas da música, isto é, a música tradicional e os processos pedagógicos que lhe são inerentes” (Brito & Vieira, 2014, p. 109).

No projeto realizado, os alunos executaram em público (no contexto da orquestra de cordas), em conjunto com os Sargaceiros da Apúlia, temas provenientes da tradição oral local, que foram estudados sem recurso à partitura. A reação do público foi entusiasmada e emocionada. Quanto aos alunos, verificou-se haver alguma mudança na perspetiva que tinham em relação à música tradicional. Segundo os dados recolhidos nas entrevistas coletivas (*focus group*), os alunos tenderam, ao analisarem a música enquanto instrumento de fruição, a classificar a música tradicional como “foleira” ou “fora de moda”; já quando a analisaram segundo a sua funcionalidade, os alunos associaram-na ao momento do trabalho (a música que acompanhava os trabalhadores no seu labor). Contudo, mais para o final, e quando questionados de forma mais individualizada, foram dizendo que “não era assim tão má”, que era tão digna como a que tocavam, e que podia inclusive ser mais difícil do que aquela que tocavam - dando a entender que emitiam o juízo de valor segundo o grau de dificuldade - (Brito & Vieira, 2014, p. 105). De realçar o facto de alguns dos alunos terem chegado à conclusão de que afinal todos eram “povo” e que a música tradicional não estava assim tão afastada da sua esfera social como normalmente a remetiam (Brito & Vieira, 2014).

2.5 O musical, o extramusical e a performance

2.5.1 À volta do *sentido* da música: breves apontamentos

Na História da estética musical, parece ter havido três respostas fundamentais ao problema do sentido da música, segundo Kopiez: a primeira a de que a música não teria sentido nenhum – assim, a música sem texto não exprimiria nada específico, não sendo mais do que “divertimento dos sentidos” (Kant *in* Kopiez, 2002) -; a segunda a de que o sentido da música

residiria na forma – a de que a compreensão do sentido poderia ser encontrada apenas através do ato cognitivo, na percepção da forma musical -; e a terceira a de que o sentido da música seria a expressão (Kopiez, 2002). A segunda resposta, a formalista, encara a música como incapaz de “representar” sentimentos: o sentimento ou emoção despoletado pelo gesto ou movimento na linguagem musical deriva da música, mas não pode ser encarado como seu *conteúdo*. A terceira, a expressionista, baseia o sentido da música numa compreensão universal e intuitiva da expressão emotiva. Assim, a música é uma linguagem passível de ser compreendida emocionalmente sem a necessidade de pré-requisitos cognitivos por parte do ouvinte (Kopiez, 2002).

A discussão sobre o sentido da música remonta ao Romantismo, época onde se assiste a um despontar de uma “estética da verdade”, uma vez que a arte, tornada autónoma, passa-se a amparar de valores anteriormente definidos pela religião. Torna-se necessário extrair sempre um *sentido* da obra de arte. A emancipação da música instrumental a partir da época clássica viria a ser terreno para a indagação sobre o sentido da obra e sobre a música em si – o que por sua vez faria vacilar os conceitos do “belo” e do “bom gosto” – pois que a obra musical já não se reportava sempre a um texto cantado (como o era na música vocal antiga) (Albèra, 2007).

Passada a primeira etapa do preenchimento da perda de sentido pelo rigor formal das formas clássicas - que rapidamente Beethoven se iria encarregar de esticar, de as fazer subjugar ao espírito subjetivo e retrospectivo do compositor –, a procura do sentido levou uma parte da geração romântica a apoiar-se nesta ideia da “música poética”, aquela que se faz acompanhar de um programa que ajude o ouvinte a retirar o sentido de forma livre. “A estética da verdade impunha-se em detrimento da bela aparência” (Albèra, 2007, s.p.). Ao mesmo tempo, como o demonstra o prefácio de Berlioz da obra “Romeu e Julieta”, a ideia de que a música apenas contém significações vagas, menos precisas que as fornecidas pelas palavras, afigura-se como um meio para alcançar uma “verdade superior” (Berlioz *in* Albèra, 2007, s.p.).

É impossível discorrer sobre este tema sem se aludir à antiga querela do século XIX entre os seguidores dos géneros tradicionais clássicos – os da música absoluta, que dispensavam as associações a elementos extramusicais - e os defensores da “música poética”. Já certas obras de Beethoven, como é exemplo paradigmático a “Sinfonia Pastoral”, fundiam as características formais dos géneros clássicos com um certo significado programático, neste caso uma ideia pictórica. Isso levou uma nova geração de compositores – Franz Liszt, Hector Berlioz, Richard Strauss, Rimsky-Korsakov... - a acreditar que a ideia de uma estrutura “puramente musical”, almejada pelos partidários da música absoluta, era uma ilusão. A grandiosidade das sinfonias de

Beethoven, e em particular a sua perfeição arquitetônica sonora, provinha segundo eles do seu profundo significado extramusical, de uma expressão de uma ideia poética independente. Consideravam, desta forma, que a ideia de associação narrativa como princípio de composição era incompatível com a continuação das formas tradicionais (Albèra, 2007).

Mais tarde, também em compositores como Debussy e os da Segunda Escola de Viena, onde a linguagem musical era profundamente pensada como tal, encontra-se obras recheadas de “elementos textuais que servem de ponte entre o desconhecido do fenômeno sonoro e a sua interpretação: são palavras poéticas, evocativas, ou provenientes de posições estéticas e teóricas, diretamente ligadas à linguagem musical”. No contexto da modernidade, retornando a obra musical a ela mesma, à ideia de obra absoluta, a verdade revela-se na linguagem: “a obra é para ela mesma o seu próprio objeto”. É o reflexo de uma interrogação à volta do “princípio fundamental da criação”, da “ideia de gênese”, do “sentido como produção de sentido” (Albèra, 2007, s.p.).

2.5.2 Cruzamentos entre o musical e o extramusical

Hoje em dia, tem vindo a ser comum descartar a ideia do fenômeno musical como uma experiência puramente sonora. Descrevendo-o como uma experiência estética criadora de “operações de transculturação”, proveniente dos “circuitos entre objeto e significado”, e de “interseções de significados codificados simbólicos com a matéria”, Azevedo, Furlanetto e Duarte alegam que estas operações apelam a diferentes sensações, de diferentes partes do corpo, não aprisionadas ao fenômeno da audição. O cérebro processa o estímulo musical de forma holística e criativa (Azevedo et al., 2018, p. 3).

Ao nível psicológico da audição, Swanwick divide o discurso musical em três camadas de transformação metafórica. Os sons são transformados pelas mentes em formas expressivas, em gestos sonoros, que por sua vez são compreendidos nos termos das relações que estabelecem entre si, enquanto forma musical. Essas formas musicais interligam-se depois com as vivências subjetivas de cada um: a forma simbólica musical é descodificada individualmente na forma de sentimentos humanos. Esses processos metafóricos são internos, invisíveis, mas presentes nas várias camadas da atividade musical (Swanwick, 2001).

A noção de fenômeno musical não circunscrita ao elemento sonoro não se esgota no momento da escuta: também no processo criativo a sua amplitude é um elemento fundamental (Azevedo & et al., 2018). Tal como os autores se propõem a superar a “tradição de aprisionamento da ideia de paisagem à dimensão puramente visual”, também a ideia de música deve ser

encarada, segundo eles, como fenómeno capaz de criar espaço, produzir viagens no tempo e no sentido, já que resulta de uma “profunda relação com os lugares tornada expressão”. Cruzando a paisagem com a música, no que denominam de “geografias culturais da música”, concentra-se a atenção na relação entre o corpo e o espaço, nas ações no lugar e no tempo, nos agentes e nos processos subjetivos de transformação, pois que todo o fenómeno perceptivo implica “tradução e transubstanciação” (Azevedo et al., 2018, p. 4).

Duarte afirma que desde o Romantismo que “paisagem interior e exterior se misturam numa correspondência entre a dinâmica psicofísica causada pela sensação, resultante por sua vez de uma experiência direta ou de um conjunto de circunstâncias que despertam no indivíduo um estado de potência expressiva” (Duarte, 2018, p. 190). A sensação e a emoção são interpretadas na sua dimensão primária, e são tidas em conta no modo como estimulam as operações fisiológicas do quotidiano (Azevedo et al., 2018). A produção criativa e a sua notação estariam em estreita sujeição ao extemporâneo do sentimento e da emoção: a notação, na sua eloquência fugaz, tal qual o esquisso, seria também ela uma representação do estado de alma do momento (Duarte, 2018).

2.5.3 A representação em música

A música programática, enquanto oposto da música absoluta, caracteriza-se por consubstanciar de modo explícito uma tentativa de representação de objetos ou acontecimentos (Scruton, 2012).

Apesar do conceito ter sido criado apenas no Romantismo musical, por Franz Liszt (Scruton, 2012), há inúmeros exemplos anteriores de música representacional. Porém, e assumindo sempre essa relação essencial entre música programática e a ideia de representação, o problema do estudo histórico deste conceito reside na ambivalência da sua definição: se a “evocação” pode ser considerada um “programa”; se a “imitação” pode ser uma espécie de representação; e, por fim, se a “expressão” de um objeto ou de uma personagem pode entrar também ela na equação da música programática. No fundo, o que está em causa é a polarização (ou não) dos seguintes conceitos: expressão/representação; imitação/representação; evocação/representação (Scruton, 2012).

Numa conceção ampla do termo “música programática”, tanto a “expressão”, como a “imitação” e a “evocação” são consideradas uma espécie de “representação”. Já segundo uma conceção restrita, a que foi preconizada por Franz Liszt, música programática é somente aquela

cujo sentido é apreensível com recurso e nos termos de um programa. Isto é, a música cujo tempo se move de acordo com a lógica do tema extramusical que a subjaz e não de acordo com princípios autónomos musicais. Assim, o retorno, mudança, modificação ou modulação dos motivos deverão estar condicionados pela relação com uma ideia poética. O programa da obra é um prefácio que acompanha uma peça instrumental, com a função de assegurar que o ouvinte não contraria a interpretação poética original, dirigindo a sua atenção para uma determinada ideia poética global ou uma secção em particular (Liszt *in* Scruton, 2012).

Representar um objeto ou sujeito é equivalente a descrevê-lo ou caracterizá-lo, seja através de palavras ou imagens, ou ainda sons, como é o caso. Essa descrição pode ou não ser acompanhada da expressão de uma emoção ou sentimento; no mesmo sentido, a expressão de uma emoção ou sentimento pode não ser acompanhada de uma representação (Scruton, 2012). Nesta dicotomia entre expressão e representação vem ao de cima a discussão sobre se a presença de um título sugestivo é suficiente para fazer incluir a peça no âmbito da música programática, como defendem certos autores. Muitos há no entanto que alegam que uma conceção desse género não distingue devidamente uma peça que expressa uma certa emoção, sugerida pelo título, de uma outra que evoca ou vai mesmo mais longe na tentativa de descrever o objeto (Scruton, 2012).

A definição apresentada *supra* de representação não é isenta de problemas. Muitos autores contestam a ideia da música poder representar, através do som, um sujeito ou objeto, contrapondo-a à literatura e à pintura, onde a representação encontra terreno fértil. O que muitas das vezes poderia acontecer é o que, com mais rigor, deveria ser designado por “imitação”. Como já foi referido, a representação é essencialmente descritiva, pois que envolve uma referência a objetos e uma tentativa de descrevê-los; a imitação é uma mera “cópia” e a sua intenção é apenas decorativa. Scruton dá exemplos de um detalhe arquitetónico que imita a curva de uma concha sem se tornar uma representação; de um homem que imita outro sem representá-lo; e, na música, de uma peça cuja linguagem musical pretende imitar um cuco (Scruton, 2012).

Outra questão que se coloca é se essa descrição musical é meramente uma evocação e não uma representação no sentido no qual é utilizado na literatura e na pintura. Daí a insistência de Liszt no elemento narrativo da música, aproximando-a da representação nas outras artes. A obra “La mer” de Debussy dificilmente pode ser considerada mais do que uma “evocação” do objeto (Scruton, 2012).

Por conta das ambiguidades decorrentes do conceito “música programática” e do seu desenvolvimento histórico, optou-se por escolher o termo “música referente a elementos extramusicais”, interpretada no sentido mais lato.

2.5.4 A narrativa musical do intérprete

Todas as obras recolhidas neste projeto comungam dessa característica essencial que é a referência explícita a elementos fora do campo musical, seja na dimensão da mera “expressão”, seja na dimensão da “evocação” e indo ao estágio máximo da “representação” (em nenhuma delas parece ser o caso da “imitação”). As obras escolhidas para análise são exemplos de “representação”, no sentido estrito do termo. Com o lançamento oficial da partitura do ciclo *Lume de chão – Tecido de memórias e afectos*, a especificidade da “representação” ainda ficou mais evidente, dado que se fez acompanhar a notação de imagens e de comentários escritos relacionados com os elementos programáticos.

Segundo Rink, a música evocativa de elementos extramusicais representa narrativas musicais não redutíveis a uma narrativa verbal, isto é, o poder da narrativa reside na metáfora, no código musical utilizado, no som, e por isso qualquer tradução verbal deturpará a essência do discurso (Rink, 2001). Nas suas palavras:

A narrativa a que me refiro é musicalmente constituída: um desdobramento temporal de momentos musicais sucessivos, ligados entre eles de modo a produzirem uma ‘proposição’ coerente representada apenas pelo som, o principal meio expressivo disponível do instrumentista. Disto não se quer sugerir que o *significado* musical seja, ele próprio, definido num único sentido; contudo, a comunicação do intérprete é em grande medida realizada através da experiência sensorial, tal como os códigos na partitura criados pelo compositor são concebidos em som.⁶ (Rink, 2001, p. 218)

⁶ Traduzido de “*The narrative I am referring to is musically constituted: a time-dependent unfolding of successive musical events, palpably linked to produce a coherent 'statement' embodied in sound alone, which is of course the principal expressive medium available to the instrumentalist. This is not to suggest that musical meaning is itself defined in one and only one way; but any communication thereof by the performer will take place largely via sensory experience, just as the codes devised by the composer to represent it in the score are themselves conceived in sound*” (Rink, 2001, p. 18).

Para a abordagem interpretativa em contexto pedagógico das obras do presente projeto, tomar-se-ão dois postulados iniciais: por um lado, é essencial o estabelecimento de pontes com os elementos que inspiraram a criação destas obras, visto que podem ter influência nas escolhas interpretativas relativas ao carácter, à expressividade, ao tempo, à articulação e à dinâmica (Gama, 2016); por outro, a partitura não é “a música”, isto é, a partitura fornece-nos informação – exata ou aproximada, juntamente com indicações de como essa informação deve ser interpretada (neste caso, também através do contacto com o próprio compositor) -, mas só com a mediação do performer e, necessariamente, da sua imaginação, é que a música se concretiza (Hill, 2002). A partitura funciona assim como um “meio de transmissão da imagética do compositor” e, posteriormente, como um “meio de criação da sua própria imagética pelo intérprete”, que, por sua vez, não destoa da ideia do compositor (Bernardo & Lopes, 2017, p. 3).

A partir das metáforas do compositor, o intérprete constrói a sua própria narrativa, a sua “orientação semiótica”, baseada na sua “verdade interna”, culturalmente enquadrada, e interligando “significados cruzados” (Bernardo & Lopes, 2017, p. 1). No momento da análise pelo intérprete, a metáfora do compositor passa a integrar o seu imaginário. Essa integração pressupõe uma certa transformação, já que as representações variam de sujeito para sujeito. A análise da metáfora do compositor constitui por si só um ato interpretativo (Bernardo & Lopes, 2017).

A conceção de intérprete criativo - aquele que procura descobrir, através da sua imaginação e das análises anteriores, o possível imaginário do compositor – é um dos prismas do modelo metodológico interpretativo de obras evocativas de elementos extramusicais proposto por Silva, em conjunto com a análise das referências extramusicais - que ajudam o intérprete criativo a desenvolver uma narrativa a partir do seu poder metafórico -, e a análise musical das partituras (Silva, 2008).

Assim sendo, a imaginação configura-se como um elemento-chave na interpretação destas obras. Através dela, o intérprete associa imagens e palavras ao som e cria outros significados a partir dessas associações. O intérprete evita desta forma “um pensamento meramente abstrato, direcionado para a dinâmica e para a realização táctil, obtendo um resultado que se pretende coerente, através da indução do pensamento metafórico, criador de uma interpretação imbuída de significado” (Bernardo & Lopes, 2017, p. 17).

2.5.5 A metáfora no ensino da música

Definida no dicionário como “tropo em que a significação natural de uma palavra se transporta para outra por virtude de relação de semelhança que se subentende” (Costa & Melo, 1989, p. 1096), as vantagens da metáfora têm sido amplamente difundidas no meio pedagógico. O seu valor heurístico reside na capacidade em tornar o invisível em visível, ativo e vivo (Ricoeur *in* Barten, 1998).

No ensino da música, a metáfora tem-se revelado vantajosa no desenvolvimento da memória, do raciocínio concreto e abstrato, no controlo motor, na aprendizagem e treino de competências e na compreensão da linguagem (Ruiz & Vieira, 2017). Nas entrevistas realizadas por Barten, os estudantes demonstraram ter recordações muito claras das metáforas dos seus primeiros professores. Em paralelo com termos e conceitos musicais e diversas formas de comunicação não-verbal, como cantar e gesticular, a linguagem figurativa parece ser bastante frequente no ensino do instrumento, em particular quando o professor pretende transmitir uma ideia de expressão (Barten, 1998).

Assim, o recurso à metáfora e à imagética no ensino da música apresenta-se como “um processo privilegiado de articulação entre a experiência sensorial e a expressão musical, contrapondo-se à linguagem literal e resultando numa forma externa, criativa, de representação de um processo interno” (Ruiz & Vieira, 2017, p. 14). Para além do propósito de transmissão de uma ideia, a metáfora assume uma função retórica, nessa tentativa do professor influenciar ou persuadir o aluno capturando a sua atenção e imaginação, tornando a experiência memorável e usando um pouco de humor no discurso (Barten, 1998).

Enquanto ferramenta de transmissão de uma ideia ou de uma informação, a metáfora pode servir um propósito técnico - enquanto facilitador da compreensão de um aspeto motor -, um propósito expressivo - emocional, estético -, ou ainda uma mescla dos dois (Schippers, 2006; Ruiz & Vieira, 2017). Com o segundo propósito, pretende-se transportar o aluno para o campo da exploração estética, emocional e até espiritual. A abertura da metáfora, a sua natural incerteza, o facto de não ser uma resposta clara e assertiva a um problema, pode conduzir o aluno a uma dimensão que vai “além do tangível”, onde não há uma única verdade possível (Schippers, 2006, p. 214). A linguagem metafórica serve não só para exprimir uma ideia do compositor como também para criar um estado de emoção ou sentimentos no aluno durante a interpretação de uma peça (Woody, 2002).

Barten sugere que a linguagem alusiva a características afetivo-motoras da música é a mais adequada na transmissão de uma experiência estética musical. O autor dividiu estas referências em três categorias: a categoria do movimento e ações; a categoria das atitudes e tendências; e a categoria dos atos humanos ou não humanos. A primeira categoria abrange termos utilizados pelos professores relacionados com movimentos e ações, em muitos dos casos dirigindo-se simultaneamente à música, ao intérprete e à performance. Nesta categoria, são usados diferentes tipos de expressão: tipo de movimento – “balanço”, “correndo pela montanha abaixo”, “evaporando” -; velocidade do movimento – “aumentar gradualmente de velocidade”, “passar a linha” -; ações específicas – “empurrar”, “picar”, “não deixar a nota morrer” -; e experiência cinestética – “ritmo de ferro”, “mais leve”- (Barten, 1998, p. 92)

A segunda categoria incluiria expressões relativas a características humanas. As referências expressivas seriam várias: comportamentos – “pomposo”, “extrovertido”, “inocente”; emoções: não só relativos a estados internos como também à postura corporal – “trágico”, “apaixonado” -; e sentido de direção ou propensão – “inexorável”, “urgência”-. A terceira categoria diria respeito a atividades humanas – “enxotar moscas”, “as duas mãos encontram-se, beijam-se, e vão em direções opostas” -, ações de animais – “voo de um pássaro”, “enxame de abelhas” -, a ações de máquinas – “martelo”, “serra” - e a elementos da natureza – “como uma sombra”, “como um riacho a correr”, “como uma flor que desabrocha”- (Barten, 1998, p. 93).

A metáfora no ensino da música deverá criar uma “dissonância cognitiva” (Neighbour *in* Schippers, 2006, p. 213), resolvida através da procura pelo aluno de um quadro amplo de referências (Schippers, 2006). Segundo o autor, a metáfora eficaz e efetiva – aquela que promove de facto a compreensão de um aspeto relevante da prática musical do aluno – seria a que, por um lado, evitaria o *cliché* e que, por outro, não seria excessivamente obscura e afastada da compreensão do aluno. Daí que seja importante avaliar a receptividade da metáfora pelos alunos e a capacidade dos professores encontrarem “a metáfora certa para o aluno certo na ocasião certa” (Schippers, 2006, p. 213).

Importa ainda referir que a linguagem metafórica é culturalmente enquadrada, seja em contexto mais lato seja no contexto profissional. Num estudo realizado por Woody, as imagens e metáforas dos professores, em determinados trechos musicais, eram curiosamente muito semelhantes, levando-o a concluir que existe uma base bem definida do imaginário e linguagem metafórica partilhada pelos músicos profissionais (Woody, 2002). Numa entrevista editada pelo CIMP, o compositor António Ferreira vem dizer que a linguagem musical técnica é ela mesma uma

linguagem metafórica normalizada, e que conceitos como a densidade, estrutura, clareza, progressão, movimento, altura - de subida e descida de tons – não são mais do que autênticas metáforas (Cascardo & Ferreira, 2003).

A compreensão da linguagem metafórica depende do seu contexto e do modo como é transmitida. Os professores de música ativam “todo o corpo: rosto, mãos, postura, voz”; para além disso, as palavras que usam têm uma conotação afetiva e comportam uma “fusão de significados” (Barten, 1998, p. 92).

3. METODOLOGIA

3.1 Enquadramento contextual

O presente projeto de intervenção foi realizado no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, no ano letivo de 2018/2019, com alunos da disciplina de piano da classe da orientadora cooperante.

O Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, situado no distrito e concelho de Braga, é o único estabelecimento público de ensino especializado de música do distrito. Ministra o regime integrado – para o 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e secundário (para os alunos que desejem prosseguir uma carreira musical) -; o regime articulado – em parceria com a Escola Secundária de Maximinos -; e o regime supletivo.

Fundado por Adelina Caravana, o CMCGB foi inaugurado no dia 7 de novembro de 1961, apenas ocupando o edifício atual, construído de raiz para este efeito, dez anos depois. À data da inauguração, constituía uma instituição de tipo associativo e de carácter particular, dependente financeiramente das propinas dos alunos e das quotas dos sócios ordinários, sócios protetores e outras entidades ou organismos. O contributo da Fundação Calouste Gulbenkian foi precioso pelo fornecimento de instrumentos de manutenção, desde o início, e por auxiliar financeiramente a construção do atual edifício, que veio a representar, segundo a atual diretora, uma “verdadeira política de descentralização da cultura musical” (Caldeira, 2012, s.p.)

Foi aquando da conclusão da construção das instalações do Conservatório, postas à disposição do Ministério da Educação Nacional pela Fundação Calouste Gulbenkian, que o Conservatório passou de instituição de tipo associativo a escola oficial gratuita – dirigida pela reitoria do Liceu D. Maria II e com respetivo apoio técnico e administrativo -, sujeita a um regime de experiência pedagógica pioneira do ensino integrado. Assim sendo, a escola passou a fornecer ensino pré-primário, primário, ciclo preparatório e liceal, dividindo-se em secções de música, artes plásticas e fotografia, ballet e arte dramática.

A autonomia administrativa foi concebida apenas em abril de 1982, pelo Ministério da Educação e Universidades, reconfigurando-o como um “um estabelecimento especializado no ensino da música e outras disciplinas afins, ministrando ainda, em regime integrado, os ensinamentos primário, preparatório e secundário” (In Caldeira, 2012, s.p.).

Os currículos e planos de estudo foram sofrendo mutações consoante os múltiplos documentos legislativos. Entre eles, os mais determinantes foram o Decreto-Lei n.º 310/83, que visou estruturar o ensino das várias artes, do básico ao superior, criando os vários regimes oficiais

de frequência e abrindo espaço para o ensino particular e cooperativo (importa dizer que o curso superior de Piano do Conservatório foi abolido em consequência desta reforma); a Portaria n.º 225/2012, que veio a delinear, entre outros, os planos de estudo do Curso Básico de Música do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, bem como a organização, funcionamento, avaliação e certificação desses cursos; o Decreto-Lei n.º 139/2012, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do ensino secundário, que cria o Curso Secundário de Música (com as vertentes em Instrumento, Formação Musical e Composição), o Curso Secundário de Canto e o Curso Secundário de Canto Gregoriano; e a Portaria n.º 243-A/2012, que aprova os respetivos planos de estudos em regime integrado e em regime supletivo.

Com “uma dinâmica muito própria e diferente de todas as instituições pertencentes ao distrito”, o CMCGB afirma-se como sendo “um veículo transmissor de atividades culturais sucessivas, em vários espaços da cidade, contribuindo fortemente para a formação de um público cada vez mais exigente e informado, assim como para dinamização cultural da cidade e da região” (CMCGB, 2013, p. 9).

O Conservatório almeja, entre muitos outros objetivos, “promover o desenvolvimento harmonioso da personalidade dos alunos” (CMCGB, 2013, p. 12) e “articular cultura musical e cultura científico-humanística” (CMCGB, 2013, p. 13). O tema adotado como orientador de todo o plano de ação curricular é “A Melodia das Palavras”, nesta tentativa de conjugar várias áreas do saber, através de um ambiente artístico e cultural propício à criatividade. A ideia é a de que as imagens, as palavras e os sons surjam aqui lado a lado, em plena sintonia (CMCGB, 2012). A criação de narrativas metafóricas a partir do texto musical, com a apresentação em público do repertório acompanhado de suporte multimédia visual e comentários elaborados pelos alunos, vai ao encontro do desígnio do Projeto Curricular.

3.1.1 Alunos intervenientes

Como já foi referido, os três alunos intervenientes no projeto integram a classe de piano da orientadora cooperante. A aluna A é do oitavo ano. No CMCGB desde os seis anos, a aluna frequenta o terceiro ciclo em regime integrado e estuda com a professora cooperante desde o quarto ano de escolaridade. É uma aluna com muita facilidade ao nível técnico e responde bem ao que lhe é pedido. Gosta bastante de tocar, mas por vezes tem alguma dificuldade em libertar o seu potencial expressivo. Tem vindo, porém, a fazer grandes progressos nesse aspeto. A sua timidez dificulta a sua participação na aula, mas as suas (poucas) intervenções são preciosas. Nas

aulas, é mais participativa quando se lhe colocam questões de índole formal – notação, análise – e não tanto de índole imaginativa.

A aluna B é do décimo ano. Frequenta o curso secundário de instrumento, também em regime integrado, e estuda no CMCGB desde os seis anos. É aluna da professora cooperante desde o sétimo ano. Naturalmente muito expressiva, possui um instinto musical notável. Tem, no entanto, algumas dificuldades técnicas, fruto (em parte) de características anatómicas. Contudo, também ela tem feito muitos progressos, neste caso no aspeto da formação técnica. É muito participativa, tomando não raras vezes a iniciativa, e esforçada. Por vezes, a excessiva preocupação faz diminuir a sua prestação nos concertos. Mas, regra geral, mantém um nível bastante bom nas suas performances. A aluna é bastante sensível à alusão a imagens.

O aluno C é do décimo primeiro ano. No CMCGB desde os seis anos, o aluno frequenta o curso secundário de instrumento em regime integrado. Estuda com a professora cooperante desde o primeiro ano. É um aluno mais despreocupado em relação ao instrumento. Contudo, costuma impressionar pela positividade no momento das apresentações públicas. Tem muita facilidade de leitura e nalguns aspetos de realização técnica.

3.2 Quadro conceptual

Partindo de quatro eixos fundamentais - a inserção de repertório contemporâneo, a inclusão de repertório contemporâneo, a promoção de um significado pessoal e a promoção de um significado cultural – concebeu-se a ideia de abordagem pedagógica de repertório contemporâneo português com referências extramusicais portuguesas. Na senda de Dillon, entende-se “significado pessoal” como a comunicação entre o *eu* e a prática musical e “significado cultural” como a expressão e a interação recíproca que tanto o produto artístico quanto o criador têm com a comunidade (Dillon, 2007, p. 180).

A promoção do significado cultural, que se afigura aqui como essencial, ocorre de várias formas. Primeiro, através do recurso às referências extramusicais portuguesas, imbuindo o repertório de significado comunitário; depois, através de um concerto final com componente multimédia visual comentando pelos alunos, de modo a facilitar a ligação com a comunidade, neste caso com os pais, com os alunos (participantes e ouvintes) e com os professores. Para além de Dillon (2007), vai-se ao encontro de Marecos, que preconiza a diversificação dos formatos de concerto, e Albèra, que sublinha a importância do comentário nos concertos de música contemporânea (Marecos *in* Antunes, 2015; Albèra, 2007). O significado cultural pode conduzir à

contextualização curricular, neste caso com um foco a partir do local onde as aprendizagens ocorrem, se as aprendizagens se aproximarem das vivências concretas dos alunos, tornando-as mais significativas (Fernandes, Leite, Mouraz & Figueiredo, 2013). Quanto ao significado pessoal, será promovido através do próprio significado cultural - isto é, a envolvimento cultural contribui para uma maior identificação *pessoal* com a peça - e através da ligação subjetiva ao imaginário musical das obras.

De forma esquematizada, o presente projeto fundamenta-se no seguinte quadro conceptual:

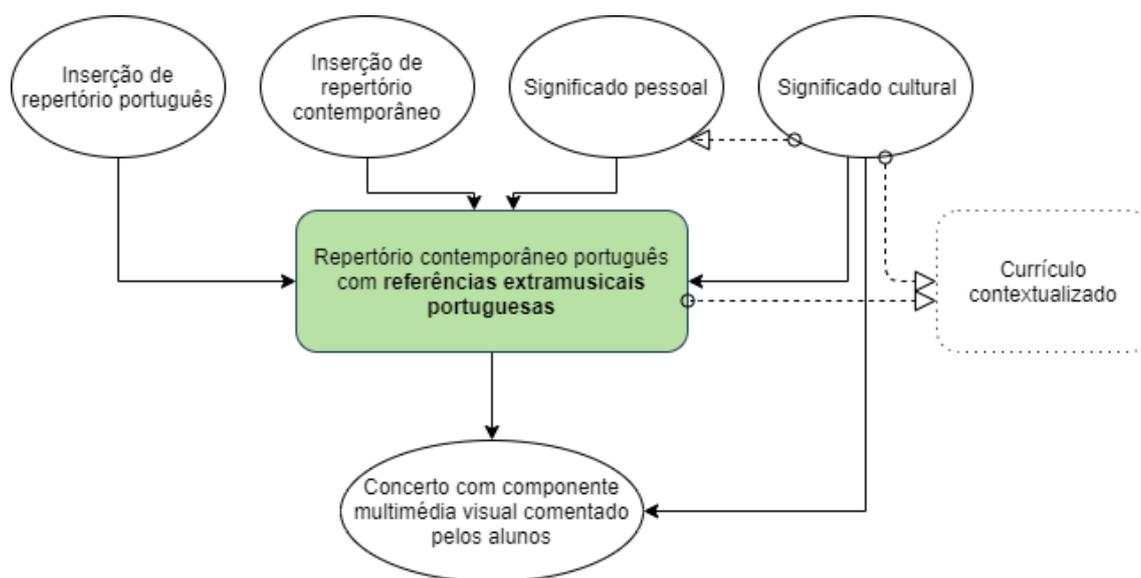


Figura 1 Quadro conceptual do projeto de intervenção

Porque nunca é demais ressaltar a importância da música portuguesa no ensino especializado da música, os elementos diferenciadores da presente intervenção pedagógica em relação a outros múltiplos trabalhos pedagógicos sobre música portuguesa já *supra* citados são os seguintes:

1. A restrição do objeto ao repertório pianístico português contemporâneo, dos últimos 50 anos;
2. As referências extramusicais portuguesas.

Distingue-se do de Gama (2016), autora de estudos performativos incidentes sobre repertório evocativo de elementos culturais portugueses:

1. Pela natureza essencialmente pedagógica do projeto, contrastando com a natureza essencialmente performativa daquele;
2. Por se circunscrever a referências não-musicais;

3. Por adotar um critério de contemporaneidade mais lato (últimos 50 anos e não a partir de 1990).

3.2.1 As referências extramusicais portuguesas

Entendendo o conceito “cultura” como algo vasto, aberto, por ser a “acumulação da experiência cultural humana em toda a sua profundidade e diversidade” (Moreira, 2006, p.135), estamos longe de pretender encontrar um sentido unívoco daquilo que será a “cultura portuguesa” ou a “identidade cultural portuguesa”. Uma opção seria, na senda de Dias e de Gama, interpretá-lo de uma forma tripartida, ao redor dos seguintes elementos: o homem, a terra e a tradição. O elemento “homem” diria respeito à “parte biológica do nosso ser humano, o que se costuma chamar a raça e os aspetos psicológicos que lhe estão associados sob a forma de constituição e temperamento”; o elemento “terra” seria entendido como o “ambiente geográfico: clima, solo, relevo, isolamento, mundo vegetal e animal”; o elemento “tradição” seria considerado como o “património cultural de outras eras” (Dias, 1990, p. 32). Gama transporta estes conceitos para o presente tema, interpretando “homem” como o ser humano enquanto portador de uma linguagem, que tanto pode ser uma ferramenta quotidiana como um veículo artístico-literário; “terra” como o conjunto de elementos de cariz geográfico, respeitantes tanto a localidades portuguesas como a referências visuais ou auditivas; e “tradição” como o conjunto de referências a tradições portuguesas ao nível musical, artesanal ou festivo (Gama, 2016).

Por motivo da complexidade do conceito “cultura” e da sua polémica definição, e ainda mais da “cultura portuguesa”, adotou-se o termo “referências extramusicais portuguesas”, isto é, provenientes de elementos como o “homem”, a “terra” e a “tradição” e ainda outros que, de uma forma ou de outra, possam fazer alusão ao imaginário lusitano. Escolhidas precisamente pelo seu potencial metafórico, não abordam, como o termo “extramusical” dá a entender, o recurso a melodias da tradição musical portuguesa, ao contrário de Gama (2016).

As referências extramusicais constituem inspiração, fundamento ou base para uma composição musical. Explicitamente transmitidas, são recebidas subjetivamente pelo intérprete, que as integra e articula na teia performativa, podendo ser fonte para a criação de outras pontes entre o musical e o extramusical. No caso, e neste seguimento, foram incluídas referências livremente criadas pelo professor e ainda referências criadas pelos próprios alunos, sempre inspiradas nas referências originais.

3.3 Metodologia de investigação

3.3.1 Questões de investigação e objetivos

Ao longo da investigação, procurou-se responder à seguinte questão principal:

1. Quais as possíveis vantagens do recurso às referências extramusicais portuguesas no estudo de repertório contemporâneo português no ensino de piano?

A partir da questão principal, foram delineadas três questões secundárias:

2. Como é que os alunos se relacionam com as referências extramusicais portuguesas?
3. De que forma é que o conhecimento das referências extramusicais portuguesas estimula a criação de outras pontes entre o musical e o extramusical?
4. De que modo é que o conhecimento das referências extramusicais portuguesas influencia a realização performativa, ao nível musical e técnico?

Os objetivos de investigação são elencados segundo as fases da investigação:

Diagnóstico:

1. Compreender de modo geral a importância atribuída à música portuguesa e à música contemporânea pelos professores do ensino especializado da música no panorama nacional e no estabelecimento alvo de intervenção;
2. Compreender o estado de situação em relação ao estudo de repertório português e repertório contemporâneo pelos alunos participantes;

Planeamento (estudos performativos):

3. Identificar e explorar repertório pianístico contemporâneo com referências extramusicais portuguesas;
4. Compreender de que modo estão refletidos os elementos extramusicais portugueses no texto musical;

Intervenção:

5. Compreender a evolução do interesse dos alunos pelas obras estudadas;
6. Compreender a evolução performativa ao longo do processo de aprendizagem.

3.3.2 A investigação-ação como metodologia de investigação

O presente estudo adotou a investigação-ação como base para as metodologias de investigação, uma vez que se considerou ser a mais adequada a um projeto que concilia a parte pedagógica e a parte investigativa, ao preconizar uma “interação entre ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão)” (Coutinho et al., 2009, p. 260). Neste tipo de investigação, o

investigador sai do seu lugar de mero observador e passa a ser ele próprio um participante ativo, intervindo no curso dos acontecimentos com o objetivo de modificar uma situação problemática e avaliar a eficácia da sua ação (Engel, 2000).

De sublinhar que a investigação-ação é “situacional” pois “procura diagnosticar um problema específico numa situação também específica, com o fim de atingir uma relevância prática dos resultados” (Engel, 2000, p. 184). É também autoavaliava, “utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho et al., 2009, p. 260), num desenrolar de situações que não são as mais previsíveis e que exigem concertação constante.

Neste caso, os processos de recolha e análise de dados foram essencialmente qualitativos, tendo-se adotado procedimentos baseados nos de estudo de caso. Centrado nos processos, na compreensão da forma como as coisas ocorrem, o seu foco reside nas perceções e nas experiências dos participantes, e nos significados que estes adquirem nas suas vidas. O seu valor reside na particularidade, na descrição e no conhecimento profundo de situações desenvolvidas num determinado contexto, não pretendendo criar generalizações (Creswell, 2014).

Para tal, os dados são recolhidos em ambientes naturais, nos contextos próprios onde o comportamento humano e os acontecimentos ocorrem. O investigador é o principal ator na recolha de dados. Os dados recolhidos são múltiplos e descritivos, isto é, reportados em palavras (normalmente dos participantes) ou imagens, e não em números. Os dados são analisados tendo em conta a natureza e a diversidade das realidades, sendo os métodos de análise inspirados em estudos fenomenológicos (Creswell, 2014).

O *design* da investigação qualitativa é flexível, isto é, o plano inicial não é seguido de forma rígida, podendo algumas fases do processo mudar consoante os dados que são obtidos no campo. No presente caso, as perguntas de investigação, os procedimentos pedagógicos e o próprio título sofreram mutações à medida que se foi refletindo sobre as ações que iam sendo desenvolvidas. Este tipo de investigação prima por uma perspetiva holística, desenvolvendo uma imagem complexa do problema, ao cruzar vários fatores envolvidos (Creswell, 2014).

O estudo de caso joga com o ‘sujeito’, isto é, o objeto de estudo propriamente dito, e o ‘objeto’, isto é, o quadro analítico pelo qual se tenta explicar o sujeito (Thomas, 2011). No caso, o objeto de estudo foi o processo de aprendizagem das peças pelos três alunos, analisado e interpretado segundo a influência das referências extramusicais portuguesas.

A condução de uma investigação-ação passa por várias etapas: a definição de um problema, a investigação preliminar, a formulação de uma hipótese, o planeamento da ação (ou

mudança), a implementação do plano de ação (ou mudança) e a avaliação da ação (ou mudança) (Engel, 2000).

No início da prática profissional supervisionada, verificou-se que os alunos que seriam alvo da intervenção nunca tinham tocado repertório contemporâneo português. Para confirmar a existência do problema, procedeu-se, em primeiro lugar, a uma investigação preliminar, que incluiu uma revisão da literatura existente e uma análise diagnóstica do estado de situação a nível nacional e no contexto de intervenção. O diagnóstico incorporou entrevistas aos alunos participantes no projeto e questionários a professores de piano portugueses sobre a importância atribuída ao repertório nacional e contemporâneo.

Após recolher e analisar os primeiros dados, formulou-se a seguinte questão: “será que as referências extramusicais portuguesas podem tornar o repertório contemporâneo português mais cativante para os alunos?”

Nesse seguimento, procedeu-se ao planeamento da ação (neste caso, estudos performativos), que inclui a recolha de repertório contemporâneo português com referências extramusicais portuguesas, a escolha das obras a serem estudadas pelos alunos do projeto, a entrevista ao compositor Amílcar Vasques-Dias e a análise das peças segundo as referências extramusicais. De seguida, teve lugar a implementação do plano de ação, que se reporta ao momento da mudança propriamente dito, dando-se ao leitor uma síntese das aulas ministradas. Por fim, procedeu-se à análise de dados, isto é, à avaliação da mudança e à tentativa de resposta às perguntas de investigação.

O seguinte mapa pretende resumir o que agora foi descrito:

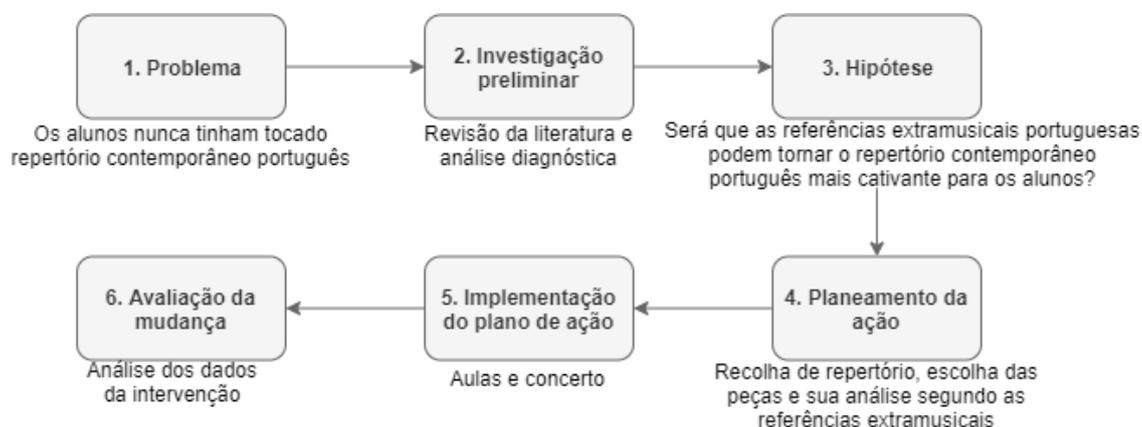


Figura 2 As fases da investigação

A metodologia do planeamento da ação e da implementação do plano da ação (isto é, da intervenção) são descritas com mais pormenor nas secções 3.4 e 3.5, respetivamente.

3.3.3 Recolha e análise de dados

Seguindo os moldes de uma investigação-ação, a intervenção pedagógica levada a cabo ao longo do projeto foi avaliada através de diferentes instrumentos de recolha de dados. Os instrumentos procuraram adequar-se aos objetivos acima indicados:

Diagnóstico:

1. Inquéritos aos professores de piano do ensino especializado da música de escolas nacionais e do CMCGB e análise documental (programa oficial de piano do CMCGB, cartazes de concertos, entre outros);
2. Entrevistas semiestruturadas pré-interventivas aos alunos intervenientes.

Planeamento (estudos performativos):

3. Análise documental: Centro de Investigação & Informação da Música Portuguesa, *AvA musical editions*, *Scherzo editions*, *Notação XXI*, *Mpmp*, youtube.
4. Análise das partituras selecionadas para a intervenção, entrevista semiestruturada ao compositor e revisão da literatura;

Intervenção:

5. Gravações áudio ou vídeo das aulas e do concerto final;
6. Notas de campo;
7. Entrevistas semiestruturadas pós-interventivas aos alunos.

Os questionários utilizados neste projeto para a análise diagnóstica – instrumento mais tradicionalmente ligado à metodologia quantitativa - são essencialmente descritivos e centrados na perceção dos professores. Os gráficos elaborados a partir deles correspondem, na sua maioria – tirando talvez as classificações e as tabelas dos compositores mencionados -, às estatísticas descritivas próprias da metodologia qualitativa. Os dados quantitativos foram ilustrados em gráficos e os números expressos tanto em números absolutos como em percentagens. As questões abertas foram analisadas e categorizadas qualitativamente, de forma individual, segundo o método de análise temática, de forma a identificar e interpretar padrões que surgiram nos dados recolhidos (Clarke & Braun, 2015).

Os dados emergentes do planeamento da ação – na recolha e análise das peças segundo as referências extramusicais – foram igualmente analisados e categorizados qualitativamente. As categorias do repertório foram definidas *a posteriori*, de acordo com os dados emergentes.

O tratamento dos dados da fase da intervenção procurou conjugar os diferentes tipos de dados obtidos nos instrumentos de recolha. Assumindo um carácter qualitativo, a análise foi descritiva e interpretativa. As entrevistas e comentários dos participantes durante as aulas foram, mais uma vez, analisados de acordo com o método de análise temática (Clarke & Braun, 2015). Neste caso, os temas identificados foram previamente estabelecidos e baseados nas perguntas de investigação inicialmente colocadas.

3.4 Planeamento da ação

3.4.1 Recolha de repertório

As obras recolhidas na etapa do planeamento da ação, após a análise diagnóstica, comungam de quatro critérios cumulativos referentes à autoria, à data, à categoria musical e instrumentação e à disponibilização. Dentro destes critérios principais, encontramos subcritérios alternativos, ou seja, não cumulativos entre eles:

1. Data:

1. Composta nos últimos 50 anos, ou seja, a partir de 1969.

2. Autoria:

1. De compositores portugueses;
2. De compositores com residência fixa em Portugal, escrita durante o período de residência.

3. Categoria musical e instrumentação:

Solo – um único interveniente responsável pela parte da performance musical – em que a instrumentação e categoria podem alternar entre:

1. Piano;
2. Piano e outros elementos produtores de som (eletrónica, recitação, outros);
3. Piano como banda sonora.

4. Disponibilização:

1. Obras publicadas em partitura, incluindo transcrições;
2. Obras catalogadas no MIC;
3. Obras de compositores da esfera da música erudita disponíveis no youtube;

A pesquisa passou pela análise de *websites* e de literatura:

1. MIC (a): Centro de Investigação & Informação da Música Portuguesa - <http://www.mic.pt/dispatcher>.

2. Ava Musical Editions (b): <https://www.editions-ava.com/en/>.
3. Scherzo Editions (c): <https://www.scherzoeditions.com/>.
4. Edições Mpmp (d): <https://mpmp.pt/>.
5. Notação XXI (e): <https://www.notacaoxxi.pt/>.
6. Youtube (f): <https://www.youtube.com/>.
7. Gama (2016) (g)

A maioria das obras foi recolhida com base no seu título. Não foram excluídas obras com referências musicais portuguesas desde que elas não adquirissem maior importância que os elementos extramusicais portugueses. Foram incluídas obras com narração desde que essa narração não fosse simultânea à performance musical, podendo ocorrer antes, depois ou ainda entre as partes da obra.

3.4.2 Escolha das peças

Depois de recolhido o repertório, procedeu-se à escolha das peças que seriam estudadas no projeto de intervenção pedagógica.

Em primeiro lugar, resolveu-se cingir a escolha à categoria “referências várias”, nomeadamente aquelas que diziam respeito a elementos físicos, por se entender que poderiam despoletar mais interesse nos alunos e por serem mais facilmente compreendidas.

A obra *Lume de chão – Tecido de memórias e afectos* reunia a particularidade de evocar, nalgumas das peças, elementos do Minho, as tais memórias de infância na casa da avó de Badim. As peças que evocavam o Minho eram então as seguintes: “Acender o lume”, “Eira do Outeiro”, “Ao lume”, “Alçapão”, “Cerejas-Pão”, e as peças relacionadas com o linho, a saber “Espadelar”, “Assedar”, “Fiar”, “Linho” e “Tear-Tecer”.

Chegados a este momento, as peças foram escolhidas tendo em conta a adequação à personalidade do aluno, a variedade das referências e critérios técnicos. Desde o início que se achou por bem incluir uma peça relacionada com o linho.

A peça “Cerejas-Pão” foi a primeira a ser atribuída, pois encaixava-se perfeitamente no estilo performativo e na personalidade da aluna B. A duração da peça, segundo o recital da Joana Gama de 2014 disponível no youtube, é de cerca de dois minutos.

A segunda a ser atribuída foi a peça “Ao lume”, à aluna A, mais nova do que os restantes, pois era a única que não se situava no limiar das suas capacidades técnicas. Além disso, a aluna

demonstrava ter facilidade no contraponto e na gestão das vozes. A duração da peça é de cerca de três minutos.

Assim, ficava por escolher a peça relacionada com o linho. Das cinco peças do ciclo, excluiu-se logo “Tear-Tecer” pela dificuldade técnica. “Fiar” era aquela que parecia estar mais em sintonia com o estilo do aluno C. Como a peça apenas durava um minuto e quinze segundos, resolveu-se acrescentar mais uma. A segunda escolhida acabou ser a peça “Linho”, por congregarem nela vários momentos do processo e por não se cingir a uma determinada etapa.

3.5. Intervenção

3.5.1 Metodologia de ensino e objetivos pedagógicos

Pela lógica do conteúdo programático que se pretendeu transmitir ao longo da intervenção pedagógica, tanto o método expositivo como o demonstrativo, mais ligados ao ensino tradicional, revelaram ser fundamentais, nomeadamente através da explicação verbal e da exemplificação.

Porém, procurou-se sempre uma participação ativa do aluno, abrindo espaço para a sua participação espontânea e legitimando o seu poder de decisão e escolha. Deste modo, muito embora o contributo essencial das estratégias acima referidas, pretendeu-se ainda assim seguir os princípios da escola ativa (Gonçalves, 1984), estimulando a criatividade e a autonomia dos alunos.

A escola ativa preconiza que se acenda o interesse do aluno pelo objeto, ao mesmo tempo que se aproveita outros estímulos por ele manifestados, conduzindo a uma assimilação do conhecimento natural e não forçado. Entende-se *interesse* por “sentimento agradável e estimulante que produz na criança a presença de um objeto que satisfaz uma necessidade sua, ao ser percebido como tal, e sendo acompanhado pelo desejo e esforço por consegui-lo. A motivação é a tensão natural que determina a realização deste desejo e esforço” (Cabanas, 2002, p. 84). Não se trata assim de “transferir conhecimento”, mas sim de “criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1986, p. 25).

As estratégias do método ativo que foram aplicadas, em simultâneo com as da escola tradicional, passaram pela colocação de perguntas – sobre a análise, notação, sobre a natureza das referências, sobre o imaginário musical, sobre as perceções pessoais das peças estudadas, sobre opções interpretativas, entre outras -, pelo seu papel criativo na construção da narrativa musical metafórica, pela delimitação de algumas tarefas de pesquisa em casa, pelo papel ativo dos alunos no concerto final – nomeadamente na escolha das imagens e nos comentários das peças

– e ainda por um momento de improvisação com a aluna B com elementos da peça “Cerejas-Pão”.

A intervenção pedagógica teve como propósitos essenciais a prossecução dos seguintes objetivos pedagógicos:

1. Desenvolvimento de uma melhor compreensão das obras estudadas pelos alunos.
2. Desenvolvimento do imaginário interpretativo dos alunos;
 - a. Desenvolvimento da capacidade de criação de narrativas musicais metafóricas, através do conhecimento, da deteção e da criação de pontes entre o musical e o extramusical;
 - b. Transposição dos elementos extramusicais para a realização performativa ao nível do caráter, do som, do equilíbrio das vozes, do fraseio, do gesto e ainda da estrutura da peça.
3. Desenvolvimento da autonomia interpretativa dos alunos.
4. Estimulo do interesse pelo repertório contemporâneo português em geral.

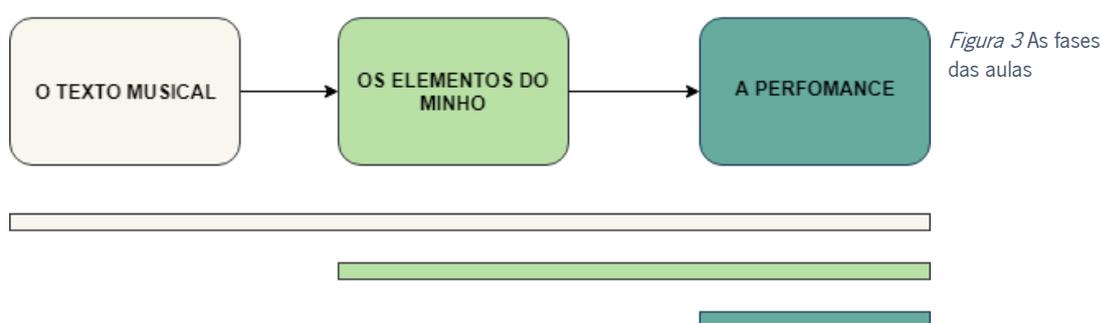
3.5.2 Procedimento

A fase da intervenção durou de início de março a início de junho, com a apresentação pública no dia 5 deste último mês, resultando numa duração aproximada de três meses. Cada aluno participante estudou uma peça diferente (ou duas, no caso do aluno C) do ciclo *Lume de chão-Tecido de memórias e afectos* de Amílcar Vasques-Dias. A seleção de diferentes peças para cada aluno adequa-se a um estudo que pretende, antes de mais, fazer uma análise profunda e individualizada do processo de compreensão e interpretação de uma determinada peça contemporânea portuguesa através do recurso a referências extramusicais portuguesas, e não propriamente a realização de comparações entre os participantes, objetivo que seria melhor prosseguido se a peça fosse igual para todos. As peças selecionadas tiveram o aval da orientadora cooperante. Como já adiantado, a aluna A estudou “Ao lume”; a aluna B “Cerejas-Pão” e o aluno C “Linho” e “Fiar.

As peças foram introduzidas em meados do segundo período (uma vez que o terceiro período foi anormalmente pequeno), com a abordagem das referências extramusicais a partir de maio. O processo foi organizado em três fases: “o texto musical”, “os elementos do Minho” e “a performance”. As fases não foram estanques, isto é, terá havido momentos em que caminharam em simultâneo, como representado na figura 3.

A estrutura apresentada justificou-se sobretudo pelos seguintes motivos:

1. Necessidade de uma primeira abordagem mais centrada em elementos da análise e da notação, para facilitar a leitura;
2. Pouca familiarização dos alunos a uma escrita não tonal;
3. Necessidade de fornecimento de sugestões de técnicas de estudo e exercícios conducentes à realização técnica, sobretudo com padrões técnicos mais invulgares.
4. Otimização do tempo despendido nas aulas;
5. Cuidado em não dar demasiada informação de uma vez, optando-se por trabalhar as referências extramusicais numa fase mais adiantada.



A Tabela 1 apresenta a calendarização da intervenção pedagógica ao longo das diferentes fases. Os momentos de intervenção consistiram maioritariamente em segmentos de aulas. Apenas as aulas sublinhadas foram lecionadas integralmente por mim, marcando o início da fase “Os elementos do Minho”.

Tabela 1 Calendarização da intervenção pedagógica

	Aluna A	Aluna B	Aluno C
<i>O texto musical</i>	08/03/19 (15') 26/04/19 (10') 03/05/19 (15') 10/05/19 (20')	07/03/19 (20') 02/05/19 (10')	07/03/19 (20') 14/03/19 (15') 21/03/19 (15') 02/05/19 (40')
<i>Os elementos do Minho</i>	<u>24/05/19 (50')</u> 31/05/19 (25')	<u>16/05/19 (50')</u> 23/05/19 (20') 30/05/19 (15')	<u>09/05/19 (50')</u> 16/05/19 (25') 23/05/19 (20') 30/05/19 (25')
Ensaio para o concerto	03/06/19	03/06/19	03/06/19
Concerto	05/06/19	05/06/19	05/06/19
Depois do concerto	07/06/19 (15')	—	—

As planificações das aulas foram previamente delineadas no sentido de:

- a. Serem estabelecidas as pontes entre o musical e o extramusical propostas pelo próprio compositor, através da análise das referências extramusicais e da análise da partitura;
- b. Tentar levar o aluno a procurar opções interpretativas consoante as referências dadas pelo compositor;
- c. Tentar levar o aluno a procurar outras pontes entre o musical e o extramusical inspiradas nas referências dadas pelo compositor.

Os tópicos, as estratégias pedagógicas, as tarefas dos alunos para casa e os eventos de cada fase são listados na tabela 5.

Tabela 2 Listagem dos tópicos, estratégias pedagógicas, tarefas dos alunos e eventos segundo as fases

Fases	Tópicos	Estratégias pedagógicas	Tarefas dos alunos	Eventos
1. O texto musical	<p>_Análise formal.</p> <p>_Descodificação da notação</p> <p>_Dedilhação; realização técnica; pedal.</p>	<p>_Audição da performance da Joana Gama disponível no youtube.</p> <p>_Colocação de perguntas sobre aspetos da análise formal e da notação.</p> <p>_Método expositivo: explicação verbal; apresentação de exercícios conducentes à realização técnica.</p>	<p>_Tarefa 1 = pesquisar os elementos extramusicais em casa.</p>	—
2. Os elementos do Minho	<p>_Familiarização com as referências extramusicais.</p> <p>_Opções interpretativas decorrentes das referências extramusicais.</p> <p>_Opções interpretativas decorrentes dos elementos musicais.</p>	<p>_Exibição de filmes e imagens.</p> <p>_Método expositivo: explicação verbal;</p> <p>_Método demonstrativo: exemplificação.</p> <p>_Conversa com os alunos.</p> <p>_Processos de identificação das referências na partitura.</p> <p>_Colocação de perguntas sobre o imaginário musical: descrição do ambiente, criação de metáforas inspiradas nas referências.</p> <p>_Colocação de perguntas sobre opções interpretativas: decorrentes das referências extramusicais ou de elementos musicais.</p>	<p>_Tarefa 2 = selecionar imagens para o PowerPoint a apresentar no concerto.</p>	<p>Publicação do CD “Viagens na minha terra” e da partitura oficial da obra no dia 10 de maio às 18h30 no Museu Nogueira da Silva pela pianista Joana Gama, com a presença e comentários do compositor Amílcar Vasques-Dias.</p>
3. A performance	<p>_Aperfeiçoamento.</p> <p>_Preparação da apresentação pública.</p>	<p>_Uma síntese entre as estratégias da primeira e da segunda fase.</p>	<p>_Tarefa 3 = escrever os tópicos dos comentários.</p>	<p>Concerto de Música Portuguesa no dia 5 de junho às 19h no Auditório Adelina Caravana.</p>

3.5.3 A fase *Os elementos do Minho*

A segunda fase do processo, “Os elementos do Minho” constitui o cerne do presente projeto. Nela as referências extramusicais portuguesas, selecionadas a partir da entrevista ao compositor, puderam ganhar protagonismo. Esta fase caracterizou-se por uma parte inicial dedicada a uma pequena contextualização dos elementos minhotos que interferiram no imaginário criativo das peças. Foi nesta introdução que se pôde conversar com o aluno sobre o que conhecia dos elementos, expor alguns dos principais pontos e mostrar vídeos ou imagens.

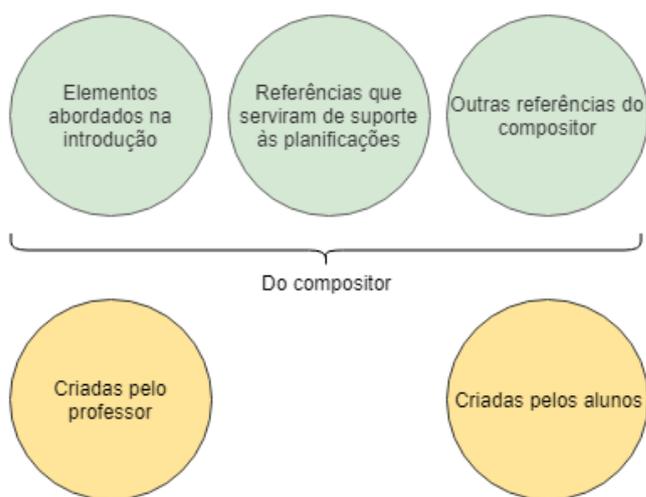


Figura 4 As referências extramusicais portuguesas no projeto

A parte fundamental da planificação foi dividida consoante as principais referências extramusicais da peça. Assim, estas referências serviram de base à estruturação da peça e, por conseguinte, da estruturação das aulas, elencadas na terceira coluna da segunda tabela. As outras referências extramusicais do compositor utilizadas nas aulas ocupam a quarta coluna da segunda tabela.

Por fim, com o propósito de ajudar os alunos a compreender ou a atribuir sentido ao texto musical, tanto ao nível dos aspetos rítmicos ou melódicos, como também ao nível da agógica e das dinâmicas, foram criadas ao longo do processo outras referências extramusicais inspiradas nas ideias fundamentais do compositor, listadas na quinta coluna da segunda tabela. Estas referências, criadas pelo professor, são na sua maioria reinterpretações das referências do compositor, alargamentos das suas ideias, por assim dizer. As referências criadas pelos alunos serão mencionadas nos resultados.

Tabela 3 As referências extramusicais portuguesas na implementação do plano de ação

Peças	Elementos abordados na introdução	Referências que serviram de suporte às planificações	Outras referências do compositor	Referências criadas pelo professor
<i>Ao lume</i>	<p>_Casa tradicional minhota.</p> <p>_Arquitetura: dois pisos; a parte cima é a de habitação, com a cozinha; o alçapão; o curral e a loja no piso de baixo.</p> <p>_Elementos da cozinha: a lareira (sobre a pedra), o fogão, o forno a lenha, os candeeiros a petróleo, a masseira, os potes de sopa; o tijolo quente.</p>	<p>_Ambiente da peça: a família à lareira numa noite fria de Inverno, com o avô a contar uma história inventada.</p> <p>_Os primeiros momentos do conto [compassos 1 - 21]</p> <p>_O desenrolar do conto e o final do serão [compassos 22 – 37]</p>	<p>_Motivos no agudo: como se fosse um congelamento no tempo, mas a história continua.</p> <p>_Cromatismos: uma espécie de alegre triste, para frisar um aspeto da história mais melado, mais tristonho.</p> <p>_Um momento mais épico da história [compassos 22 e 23].</p>	<p>_O avô abranda e respira para recuperar fôlego [compassos 20 e 21].</p> <p>_Aqui é com se parecesse que ele vai terminar a frase, mas afinal não: “e foi aquilo, e foi mais aquilo”... [compassos 27 e 28]</p>
<i>Cerejas-Pão</i>	<p>_Processo caseiro de produção do pão de milho.</p> <p>_As gínjas.</p> <p>_Parte exterior da casa minhota: tanque, espigueiros, paisagem.</p> <p>_Breve alusão ao processo do linho.</p>	<p>_Ambiente da peça: um carinho, uma lembrança com saudade.</p> <p>_O menino olha para as cerejas que estão lá em cima [compassos 1-16]</p> <p>_O menino sobe ao telhado e tira as cerejas [compassos 17 – 27]</p> <p>_O linho [compassos 24 – 27]</p>	<p>_Aqui, o menino começa a tirar as cerejas da árvore, logo duas ou três num raminho [compassos 19 – 23].</p> <p>_Espadelar [compasso 24] e assedar [compassos 25 – 27].</p>	<p>_O menino começa a sorrir ao telhado, algo arriscado e proibido. Há uma certa hesitação [compassos 17 e 18].</p> <p>_O movimento de tirar as cerejas é um movimento contínuo e fluido [compassos 22 e 23]</p>
<i>Linho Fiar</i>	<p>_Processo de produção rural do linho: breve descrição geral, do semear ao tecer, tarefas dos homens e tarefas das mulheres.</p> <p>_Em particular: espadelar, assedar, fiar, dobar, tecer.</p>	<p>_Os fios de linho [compassos 1-8 de “Linho”]</p> <p>_O espadelar [compassos 12-18 de “Linho”]</p> <p>_O acumular dos fios e o processo inverso [compassos 9-17 de “Linho”]</p> <p>_A preparação ao fiar [compassos 1-6 de “Fiar”]</p> <p>_O canto da fiadeira [compassos 7-43 de “Fiar”]</p>	<p>_Assedar [compasso 1].</p> <p>_Dobadoira [compasso 4]</p>	<p>_A tarefa de espadelar é desempenhada por humanos, por isso há algumas irregularidades [compassos 12-18], como por exemplo o cansaço das mulheres nos compassos finais [compassos 17 e 18 da peça “Linho”].</p> <p>_Como a dobadoira só virá depois do fiar, isto é um laivo de antecipação [compasso 4 da peça “Fiar”].</p>

4. RESULTADOS: DIAGNÓSTICO

Na fase de investigação diagnóstica, pretendeu-se analisar a importância atribuída à música portuguesa e à música contemporânea nas escolas, a nível nacional e ao nível da escola alvo de intervenção pedagógica. Foram igualmente analisadas as perceções e o conhecimento desta matéria por parte dos alunos intervenientes no projeto. A análise do estado de situação a nível nacional justificou-se pela escassez de estudos portugueses atuais encontrados em relação a este tema.

Os resultados desta secção - divididos pelo panorama nacional, pelo CMCGB e pelos alunos - serão apresentados, num primeiro momento, de forma categorizada, consoante os dados que foram emergindo, mas relativamente despidos de interpretação e reflexão. Na discussão geral, far-se-á um sumário das ideias principais e refletir-se-á segundo a literatura revista. Esta organização do discurso justificou-se sobretudo pela diversidade dos dados e pela abundância de gráficos e tabelas.

4.1 Panorama nacional

Os dados analisados são provenientes das 49 respostas obtidas aos inquéritos divulgados pelos professores de piano das escolas de ensino especializado da música de todo o país. O guião dos questionários segue em anexo, no final do relatório. Os gráficos a cinzento dizem respeito à música portuguesa, ao passo que os azuis dizem respeito à música contemporânea.

O primeiro gráfico dá conta dos distritos e arquipélagos representados, consoante a escola onde o professor leciona. O eixo y respeita ao número de professores de cada distrito. Duas das respostas são indefinidas em relação ao local de trabalho.

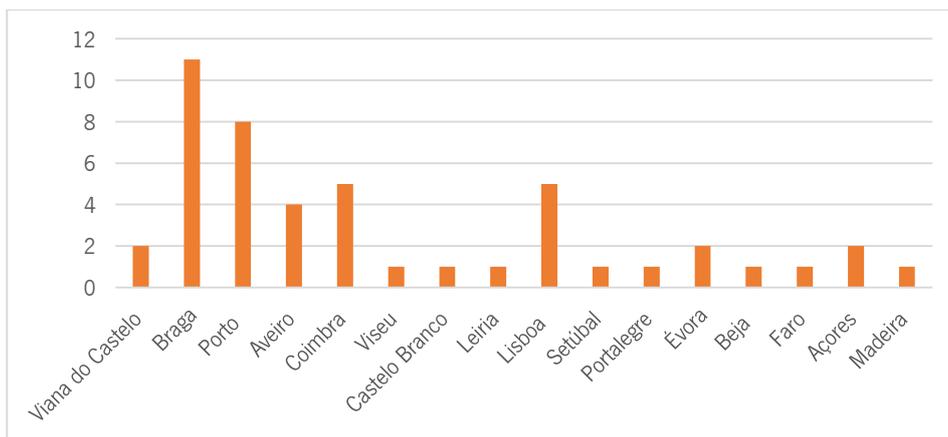


Gráfico 1 Os distritos representados no estudo consoante o local de trabalho dos professores de piano

Música portuguesa

Frequência e importância

Começando pela música portuguesa, o gráfico 2 apresenta a frequência com que os professores estudam repertório português com os seus alunos. A pergunta de escolha múltipla apresentava várias opções de resposta: “nunca”, “apenas quando é obrigatório”, “uma vez ao longo do percurso”, “uma vez em cada ciclo”, “em todos os anos de escolaridade” e “outra”. Na resposta “outra”, os professores podiam escrever uma resposta curta aberta. Todas as respostas da categoria “dependente” foram respostas abertas, categorizadas *a posteriori*. Os números expressos no gráfico dizem respeito à percentagem de cada categoria.

Tabela 4 Frequência com que os professores estudam repertório português com os alunos: descrição das categorias

Pergunta: Com que frequência os seus alunos estudam repertório português?		
Categorias	Descrição	Exemplos
Frequente	Anualmente a partir do 2º/3º graus; com bastante frequência; em todos os anos de escolaridade.	—
Meio-termo	Anualmente a partir do 4º grau; uma vez em cada ciclo.	—
Raramente	Apenas quando é obrigatório; uma vez ao longo do percurso.	—
Dependente	Depende da adequação da obra ao desenvolvimento e gosto do aluno. A obra é escolhida pela sua adequação e não por ser portuguesa.	“Quando uma obra portuguesa parece ser a melhor escolha, tendo em conta o gosto do aluno, as suas necessidades de desenvolvimento e o programa estabelecido”.

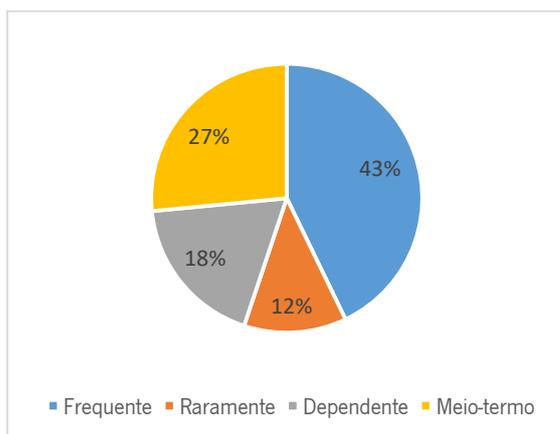


Gráfico 2 Frequência com que os professores estudam repertório português com os alunos: descrição das categorias

Concluiu-se assim que o estudo de repertório português tem vindo a ser tendencialmente frequente (43%), com apenas 12% dos inquiridos a responderem que o estudo é raro com nenhuma resposta a indicar “nunca”.

Seguem-se, no gráfico 3, as classificações atribuídas pelos professores relativas à importância do estudo de repertório português, de um a cinco, que resultaram numa média de 4,16 – classificação muito positiva -, onde os números do eixo y respeitam ao número de professores.

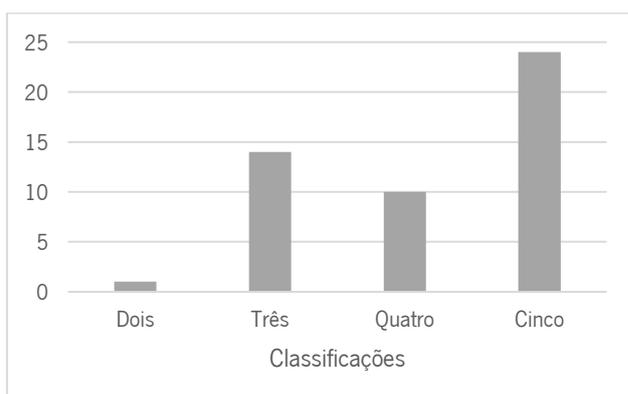


Gráfico 3 Importância atribuída ao estudo de repertório português

Pontos positivos do estudo de repertório português

Os pontos positivos do estudo de repertório português enunciados pelos professores são apresentados nos gráficos 4 e 5. Um professor pode ter enunciado um ponto positivo, vários pontos positivos, ou nenhum ponto positivo. Os dados são provenientes das respostas a duas

perguntas do questionário, indicadas na primeira linha da tabela. Nas situações em que o mesmo professor apresenta o mesmo argumento nas duas perguntas, quantifica-se apenas uma resposta. O gráfico 4 respeita às pequenas categorias, onde o eixo x representa o número de professores que apresentou aquele argumento. O gráfico 5 apresenta as grandes categorias, com os números expressos em percentagens.

Tabela 5 Pontos positivos do estudo de repertório português segundo os professores de piano: descrição das categorias

Justificação da resposta dada à pergunta: “concorda com a obrigatoriedade curricular do estudo de repertório português?”		Justificação da resposta dada à pergunta: “qual a importância que atribui à aprendizagem pelos seus alunos de repertório português?”	
Categorias		Descrição	Exemplos
Aluno	Mais-valia no desenvolvimento técnico-musical	Apresenta vantagens pelo contacto com novas formas de escrita pianística e de novas sonoridades e harmonias, pelo desenvolvimento de recursos técnicos e ainda pelo desenvolvimento estético.	“Considero importante a aprendizagem de repertório português, não só por razões de desenvolvimento estético do aluno, mas para que ele possa contactar com novas formas de escrita pianística.”
	Cativante para os alunos	Os alunos gostam de aprender repertório português.	“Os alunos gostam de conhecer obras portuguesas, e temos encontrado peças muito agradáveis de tocar.”
	Cultura musical dos alunos	Levar os alunos a conhecer a cultura musical nacional e a obra dos compositores do seu país.	“Conhecer a História do país e a música que foi escrita ao longo dos tempos.”
Características do repertório	Mesma importância do restante repertório	Não deve ser considerado menos importante que o restante repertório.	“Tem a mesma importância que todos os outros.”
	Variedade e qualidade artística do repertório	Obras de várias épocas e de valor artístico considerável.	“É um repertório tão bonito quanto variado.”
Património e herança cultural	Preservação, valorização e divulgação do património nacional	Reconhecimento do valor do legado musical e da importância da preservação e divulgação.	“É um pedaço da nossa história que deve ser estimado e cuidado.”
	Reforço da identidade cultural	O repertório português contribui para o reforço da identidade cultural portuguesa, à semelhança do estudo da língua portuguesa.	“Perceber as nossas origens”; “fator de identidade como a língua materna”, comparação ao estudo de Fernando Pessoa.

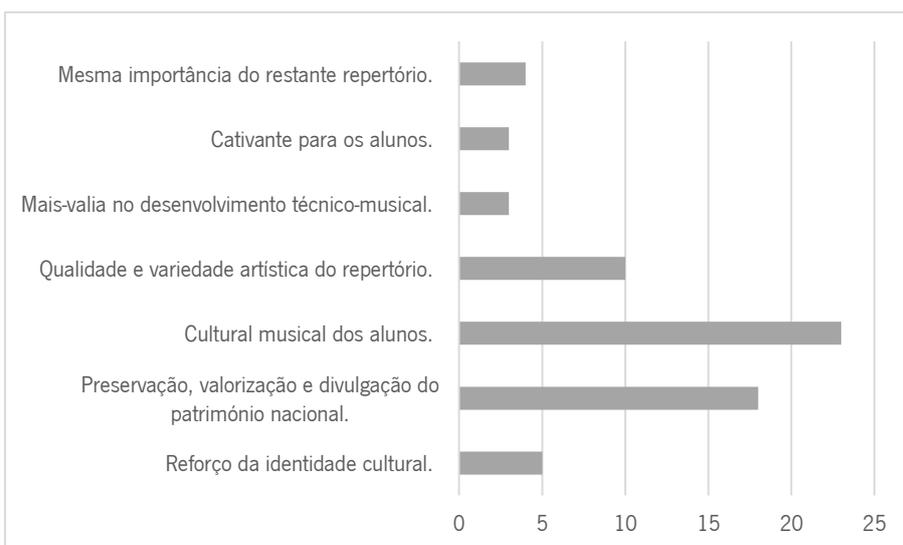


Gráfico 4 Pontos positivos do estudo de repertório português segundo os professores de piano

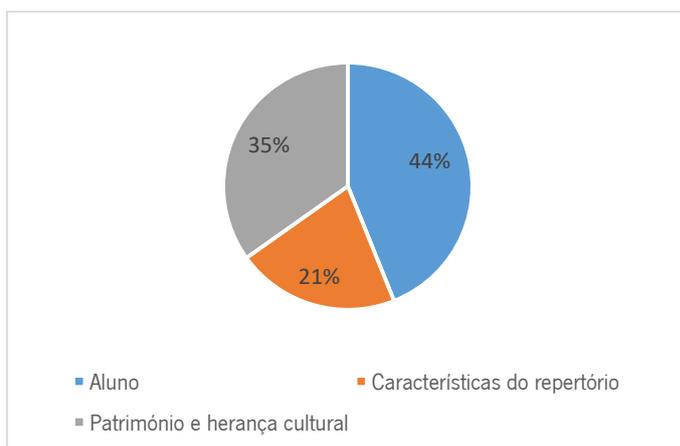


Gráfico 5 Pontos positivos do estudo de repertório português segundo os professores de piano (categorias maiores)

Verifica-se que os pontos positivos mais mencionados pelos professores dizem respeito à formação ou motivação do aluno (44%), com especial destaque à importância do conhecimento deste repertório para a sua cultura musical (23 referências).

Pontos negativos ou condicionantes do estudo de repertório português

O gráfico 6 dá conta dos aspetos negativos ou condicionantes do estudo de repertório português apresentados pelos professores. Os dados são provenientes das respostas às mesmas duas perguntas do questionário, indicadas na primeira linha da tabela. Um professor pode ter enunciado um ponto negativo, vários pontos negativos, ou nenhum ponto negativo. Nas situações em que o mesmo professor apresenta o mesmo argumento nas duas perguntas, quantifica-se apenas uma resposta. O eixo x do gráfico de barras representa o número de professores que

apresentou aquele argumento. Importa referir, ainda que não esteja representado no gráfico, que seis professores consideram que o estudo de repertório português deve ser facultativo, mesmo reconhecendo a sua importância.

Tabela 6 Pontos negativos ou condicionantes do estudo de repertório português segundo os professores de piano: descrição das categorias

Justificação da resposta dada à pergunta: “concorda com a obrigatoriedade curricular do estudo de repertório português?”		
Justificação da resposta dada à pergunta: “qual a importância que atribui à aprendizagem pelos seus alunos de repertório português?”		
Categorias	Descrição	Exemplos
Menos importante que o restante repertório	O repertório não é prioritário para a formação.	“Nem sempre prioritário quando o tempo letivo é pouco” ou até simplesmente “não dou importância a este repertório”.
Não é uma mais-valia no desenvolvimento técnico-musical	É uma espécie de subcategoria da anterior, mas mais direcionada para competências pianísticas.	“As competências específicas do piano são bastante claras e a prioridade é um repertório que as desenvolva em primeiro lugar”.
Faltou na formação do docente	O professor não conhece por não ter tido contacto com ele durante a sua formação.	“Por ter faltado na minha formação”.
Não é cativante para os alunos	Os alunos não gostam particularmente deste repertório.	“Grande parte dos alunos não se identifica com a maioria das obras”.
Pouca variedade ou difícil acesso	Difícil acesso a obras nacionais, o que faz com que sejam tocadas sempre as mesmas obras dos mesmos compositores.	“Não dou 4 porque há pouca variedade ou pouco acesso a autores portugueses, o que limita as escolhas de repertório”

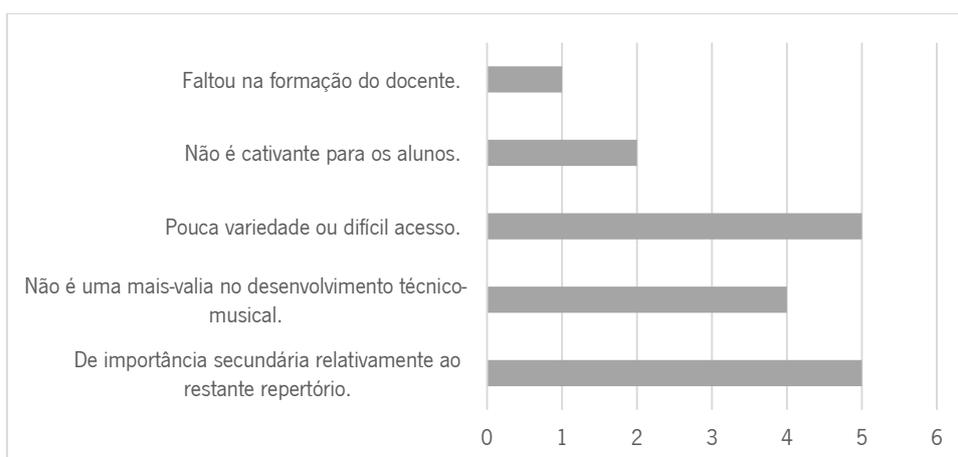


Gráfico 6 Pontos negativos ou condicionantes do estudo de repertório português segundo os professores de piano

O ponto negativo que parece ser mais relevante é a secundarização do repertório português em relação ao restante, em parte por não ser uma mais-valia no desenvolvimento técnico-musical (9 referências ao todo). Foi também referido, não raras vezes, o seu difícil acesso e a conseqüente pouca variedade (5 referências).

Compositores portugueses

Os compositores portugueses referidos pelos professores são elencados na tabela 7, ordenados segundo o número de vezes que foram mencionados. Para além deles, foi referido por duas vezes o método de Iniciação ao Piano de Álvaro Teixeira Lopes e Vitali Dotsenko e por uma vez as coletâneas de música portuguesa de Bruno Belthoise, que não constam na tabela por não serem especificados os compositores.

Tabela 7 Compositores portugueses mencionados

Compositores	Número
António Fragoso	23
Carlos Seixas	16
Luiz Costa	14
Frederico de Freitas, Ivo Cruz	13
Mário Neves	12
Luiz de Freitas Branco	11
António Victorino d'Almeida, Botelho Leitão, Armando José Fernandes	9
Fernando Lopes-Graça	6
António Pinho Vargas, Vianna da Motta	5
Sérgio Azevedo, Cláudio Carneyro, Óscar da Silva, Eurico Thomaz de Lima	4
Constança Capdeville, Paulo Bastos, Joly Braga Santos.	3
Olga da Silva, Nuno Peixoto, Maria Fernanda Chichorro, Jorge Croner de Vasconcelos, Amílcar Vasques-Dias.	2
Domingos Bomtempo, Francisco Xavier Baptista, João Camacho, João Godinho, João Bettencourt da Câmara, Francisco de Lacerda, António Camacho, Hernâni Torres, Maria de Lourdes Martins, Sousa Carvalho, David de Oliveira, Luís Pipa, Teresa de Macedo, Alexandre Rey-Colaço, Ruy Coelho, Mónica Ventura, Silveira Pais, Gonçalves Simões.	1

Música contemporânea

Frequência e importância

O gráfico 7 representa a frequência pela qual os professores estudam repertório contemporâneo com os alunos nas aulas de piano. A pergunta de escolha múltipla apresentava várias opções de resposta: “nunca”, “apenas quando é obrigatório”, “uma vez ao longo do percurso”, “uma vez em cada ciclo”, “em todos os anos de escolaridade” e “outra”. Na resposta

“outra”, os professores podiam escrever uma resposta curta aberta. Todas as respostas da categoria “dependente” foram respostas abertas, categorizadas *a posteriori*. Os números apresentados no gráfico dizem respeito à percentagem de cada categoria.

Tabela 8 A frequência com que os professores estudam repertório contemporâneo com os alunos: descrição das categorias

Pergunta: Com que frequência os seus alunos estudam repertório contemporâneo?		
Categorias	Descrição	Exemplos
Frequente	Sempre que possível; quase todos os anos; em todos os anos de escolaridade.	—
Meio-termo	Uma vez em cada ciclo.	—
Raramente	Apenas quando é obrigatório; uma vez ao longo do percurso.	—
Nunca	Nunca.	—
Dependente	Depende da vontade e nível do aluno ou da adequação da obra ao seu desenvolvimento. Direcionado tanto a características de personalidade e de capacidades do próprio aluno e nas especificidades da obra e no seu caráter auxiliar ao seu desenvolvimento.	“Quando apropriado e que seja adequado ao nível em que o aluno se encontra.”

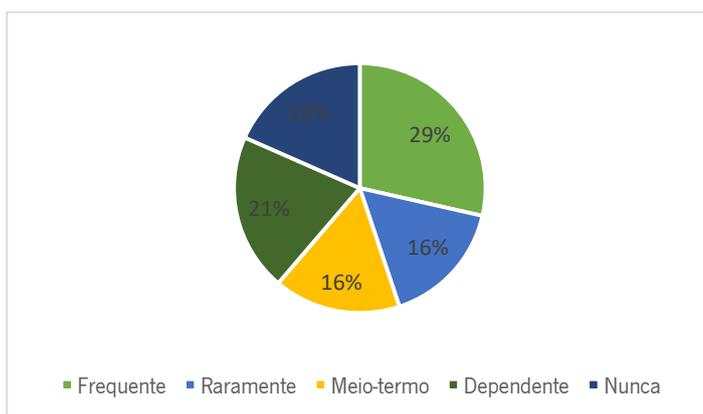


Gráfico 7 Frequência com que os professores estudam repertório contemporâneo com os alunos

Verifica-se que uma fatia considerável dos professores nunca ou raramente estuda este repertório com os alunos (34%), apesar de haver também uma grande quantidade de professores que frequentemente o abordam (29%).

O gráfico 8 representa a importância atribuída pelos professores ao estudo de repertório contemporâneo, através de classificações de um a cinco, que resultaram numa média de 3,57, com o eixo y a representar o número de professores. Como se pode verificar, a maioria dos professores inquiridos considerou a importância do repertório contemporâneo como mediana (nível 3).

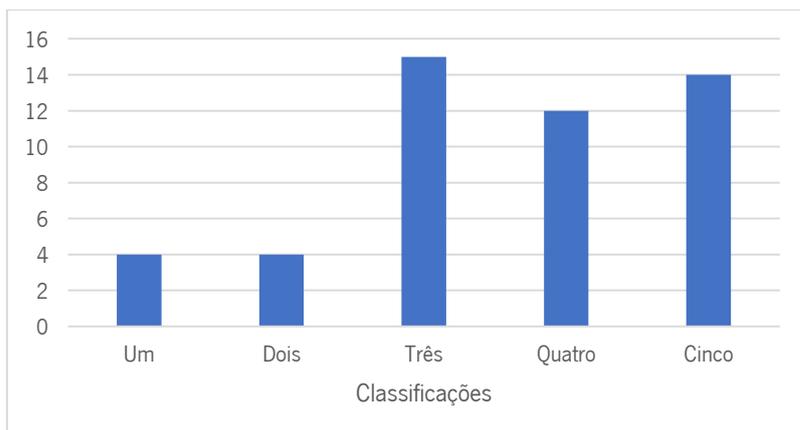


Gráfico 8 Importância atribuída ao estudo de repertório contemporâneo

Pontos positivos do estudo de repertório contemporâneo

Dão-se a conhecer, nos gráficos 9 e 10, os pontos positivos do estudo de repertório contemporâneo mencionados pelos professores. Um professor pode ter enunciado um ponto positivo, vários pontos positivos, ou nenhum ponto positivo. Os dados são provenientes das respostas a duas perguntas do questionário, indicadas na primeira linha da tabela. Nas situações em que o mesmo professor apresenta o mesmo argumento nas duas perguntas, quantifica-se apenas uma resposta. O gráfico 9 respeita às pequenas categorias, onde o eixo x representa o número de professores que apresentou aquele argumento. O gráfico 10 apresenta as grandes categorias, com os números expressos em percentagens.

Tabela 9 Pontos positivos do estudo de repertório contemporâneo segundo os professores de piano: descrição das categorias

Justificação da resposta dada à pergunta: “concorda com a obrigatoriedade curricular do estudo de repertório contemporâneo?”		Justificação da resposta dada à pergunta: “qual a importância que atribui à aprendizagem pelos seus alunos de repertório contemporâneo?”	
Categorias		Descrição	Exemplos
Aluno	Melhor compreensão da linguagem enquanto ouvinte	Ao tocar o repertório, os alunos aprendem a compreender a linguagem e a apreciá-la enquanto ouvinte.	“Penso que é muito importante os alunos terem contacto com correntes musicais mais contemporâneas para também aprenderem a ouvir e a apreciar este repertório.”
	Desenvolvimento de competências pianísticas	Engloba a ampliação de horizontes, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, do raciocínio e da memória, da noção espacial do piano, das capacidades auditivas, bem como a exploração de novos ritmos,	“Eu tento que todos abordem um pouco este tipo de repertório precisamente porque amplia os horizontes dos alunos, incentiva à criatividade, desenvolve as capacidades auditivas.”

		novas formas de notação e diferentes timbres e texturas.	
	A diferença é um fator de motivação	A novidade da linguagem acaba por ser um fator de motivação para os alunos.	“Considero bastante importante. Muitos alunos consideram este repertório "diferente" muito motivador. E o facto de ser uma nova linguagem acaba por enriquecer os alunos.”
	Conhecimento de todas as linguagens musicais	Ter contacto com o repertório atual, de modo a alargar a cultura musical e pianística.	“Durante o percurso de aprendizagem o aluno deverá ter a oportunidade de conhecer com a maior abrangência possível todas as correntes e estilos de repertório pianístico.”
Características do repertório	Muito repertório de qualidade	Muito repertório subvalorizado.	“Milhares de obras interessantes, melhores que muitas de períodos anteriores.”
Ancoragem temporal	É a música do seu tempo	Difere da categoria “conhecimento de todas as linguagens musicais” por colocar a tónica no facto do repertório ser do tempo presente.	“É sempre interessante que as novas gerações tenham conhecimento sobre o que é produzido nos nossos dias e não somente em séculos anteriores.”
	Divulgação de repertório de compositores vivos	Dar a conhecer o trabalho desenvolvido pelos músicos atuais.	“Para conhecer e divulgar a música dos nossos dias e o trabalho dos compositores.”

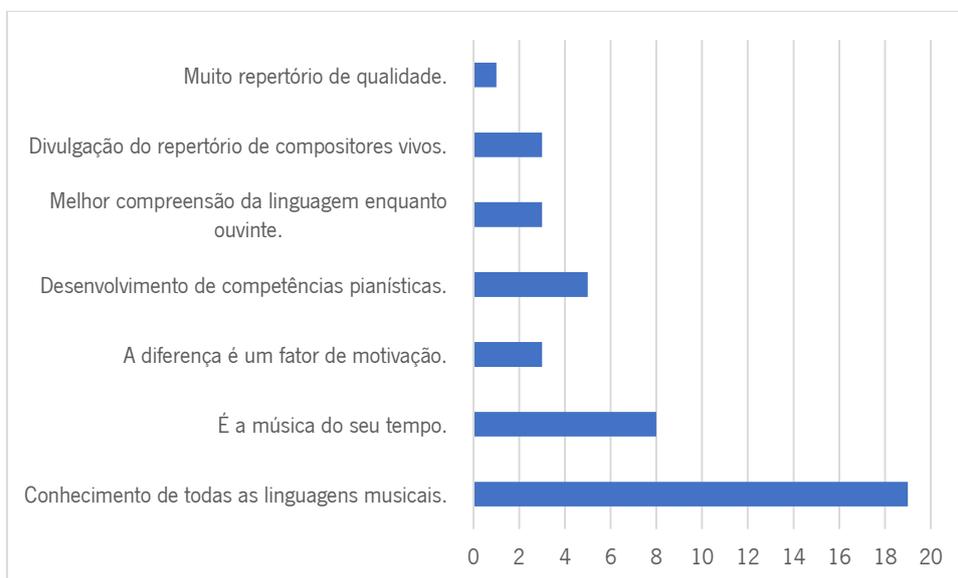


Gráfico 9 Pontos positivos do estudo de repertório contemporâneo segundo os professores de piano

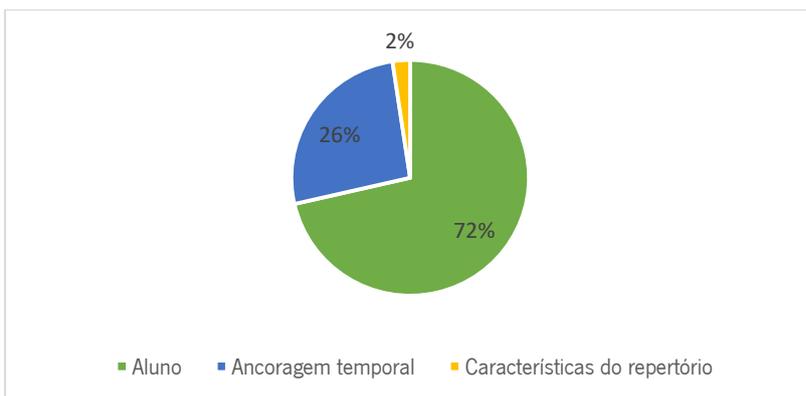


Gráfico 10 Pontos positivos do estudo de repertório contemporâneo segundo os professores de piano (categorias maiores)

Verifica-se que os pontos positivos mencionados dizem respeito sobretudo, e de forma clara, a aspetos da motivação ou da formação do aluno (72%), em especial o conhecimento abrangente das linguagens musicais (19 referências).

Pontos negativos ou condicionantes do estudo de repertório contemporâneo

O gráfico 11 dá conta dos pontos negativos ou condicionantes do estudo de repertório contemporâneo. Os dados são provenientes das respostas às mesmas duas perguntas do questionário, indicadas na primeira linha da tabela. Um professor pode ter enunciado um ponto negativo, vários pontos negativos, ou nenhum ponto negativo. Nas situações em que o mesmo professor apresenta o mesmo argumento nas duas perguntas, quantifica-se apenas uma resposta. O eixo x do gráfico de barras representa o número de professores que apresentou aquele argumento. Importa referir, ainda que não esteja representado no gráfico, que cinco professores consideram que o estudo de repertório contemporâneo deve ser facultativo, mesmo reconhecendo a sua importância.

Tabela 10 Pontos negativos ou condicionantes do estudo de repertório contemporâneo segundo os professores de piano: descrição das categorias

Justificação da resposta dada à pergunta: “concorda com a obrigatoriedade curricular do estudo de repertório contemporâneo?”		
Justificação da resposta dada à pergunta: “qual a importância que atribui à aprendizagem pelos seus alunos de repertório contemporâneo?”		
Categorias	Descrição	Exemplos
Linguagem de difícil compreensão e interpretação	Os professores partem de um pressuposto de que é necessário o aluno possuir um certo nível de maturidade musical para interpretar este repertório, levando-os a	“Devido à especificidade técnica desse repertório, nem todos os alunos estão capazes de o fazer”.

	considerar que se devia estudar outras obras de outros estilos numa fase prévia.	
Mais adequado ao ensino secundário ou superior	Repertório interessante e adequado a alunos de níveis mais avançados, do secundário ou superior.	“Num ensino superior, sim, penso que deva ser obrigatório abordar esse tipo de linguagem.”
O docente não se identifica com o género	O professor reconhece que não estuda este repertório com os alunos porque não aprecia.	“Como já o disse anteriormente, não é um género que me fascina, por isso não ou praticamente pouco o transmito.”
Apenas obras com valor artístico reconhecido	Só vale a pena estudar obras que sejam comprovadamente de boa qualidade.	“Desde que sejam obras já devidamente reconhecidas”.
Depende da motivação do aluno	O professor deve adaptar-se à sensibilidade do aluno e perceber se há motivação para aprender este tipo de repertório.	“Acho que o professor tem de conhecer bem o aluno e avaliar se é repertório que o aluno gostaria de aprender”.
Importância secundária em relação aos outros estilos	O repertório não é essencial para a formação.	“Com o tempo letivo reduzido, nem sempre é possível abordar todas as épocas e por vezes é mais necessário o trabalho de outras em detrimento desta”.
Os alunos não apreciam	Os alunos acham estranho e não gostam.	“Até à data, as experiências não foram positivas ou produtivas. Por norma, os alunos não apreciam”.
Depende do entusiasmo do professor no processo	O professor é essencial para o aluno se sentir motivado no estudo deste repertório.	“Porque não? É só mais um estilo. Como já referi em cima não acho que devemos obrigar os alunos mas sim incentiva-los. De certeza que haverá quem goste. Mais de barroco, outros de clássico etc, logo depende de cada aluno. Há bases, sim, mas tirando isso o resto é para motivar o aluno a manter-se conectado com a música e a identificar-se com ela”.
O professor nem sempre tem competência para o ensinar	O professor nem sempre está apto a ensinar este repertório por não o ter abordado na sua formação.	“Eu formo alunos, em harmonia com a formação que recebi - não abordei repertório contemporâneo para piano”.

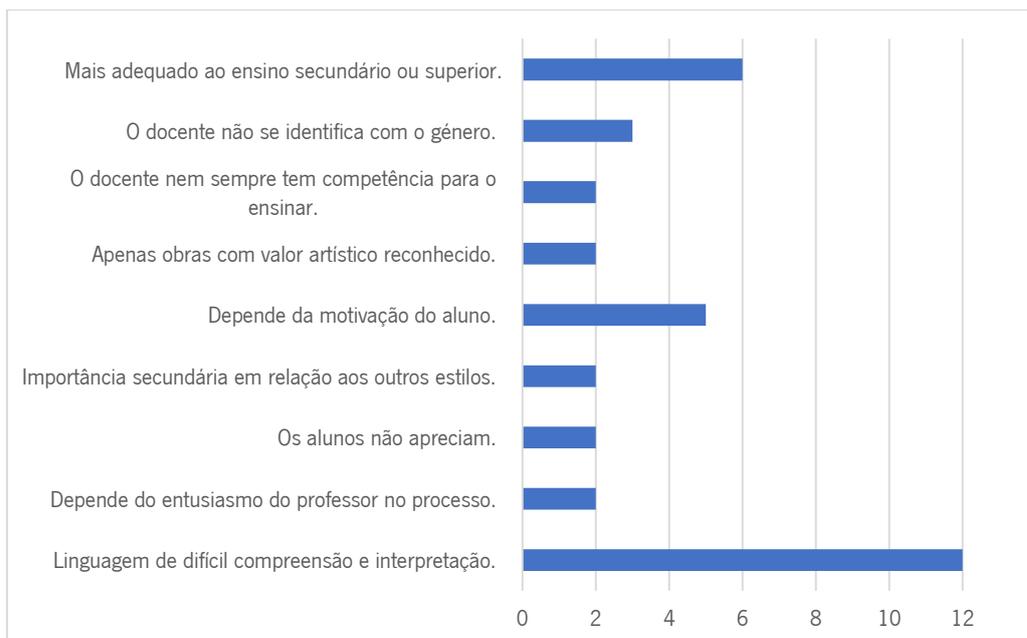


Gráfico 11 Pontos negativos ou condicionantes do estudo de repertório contemporâneo segundo os professores de piano

Os pontos negativos mais relevantes são maioritariamente direcionados para a dificuldade de compreensão e interpretação da linguagem (12 referências), o que leva a que alguns docentes considerem que alunos com mais capacidades ou em níveis mais avançados, nomeadamente do ensino secundário ou superior, sejam os mais adequados (6 referências).

Compositores contemporâneos

Por fim, elencam-se na tabela 11 os compositores mencionados pelos professores. “Outros géneros” respeita a estilos fora do campo da música erudita. São referidas por cinco vezes obras (infantis ou não) de compositores portugueses, sem serem especificadas quais.

Tabela 11 Compositores contemporâneos mencionados pelos professores

Compositores portugueses	Sérgio Azevedo, António Victorino d’Almeida, António Pinho Vargas, Paulo Bastos.	4
	Fernando Lopes-Graça.	3
	Fernando Lapa, João Camacho, João Godinho, Amílcar Vasques-Dias, António David de Oliveira, Luís Pipa, Rui Gonçalves; Nuno Peixoto.	1
Compositores estrangeiros	Rodion Shchedrin, Sofia Gubaidulina.	2
	Arvo Part; Ligeti, Salvatore Sciarrino, Astor Piazzolla, Kapustine, Robert Linn, Kurtag, Margaret Goldston; Remo Vinciguerra.	1
Outros géneros	Einaudi, Yiruma, Yann Tiersen, Bill Boyd, Phillip Keveren.	
Manuais de iniciação	<i>Piano Lessons</i> de Bárbara Kreader, <i>Piano Adventures</i> , <i>Piano Solos</i> , <i>Succeeding at the Piano</i> .	
Compilações	Spectrum, Álbum de Colien, ABRSM, Celebration Series.	

4.2 Ao nível do CMCGB

Serão apresentados os dados provenientes dos inquéritos aos professores do CMCGB, a análise do programa oficial do conservatório e uma breve descrição das atividades da escola que mais se aproximam da temática.

4.2.1 Inquéritos

Foi divulgado entre os professores do CMCGB o mesmo inquérito divulgado a nível nacional. O CMCGB conta com dezassete professores de piano ou acompanhamento no quadro de professores da escola. De entre eles, oito estão a cargo dos acompanhamentos, tendo normalmente um ou dois alunos de piano no horário. Os restantes nove dedicam a maior parte do seu tempo ao ensino de piano.

Em relação à frequência com que os professores estudam repertório português com os alunos, de entre o leque de opções predefinidas na escolha múltipla, um respondeu “em todos os anos de escolaridade” e dois “uma vez em cada ciclo”. Na resposta “outro”, onde os professores podiam abertamente criar uma resposta na qual se enquadrasse melhor o seu caso, todas as cinco respostas eram no sentido de que a frequência dependeria da adequação das especificidades da obra ao desenvolvimento do aluno (como, por exemplo, a resposta “sempre que acho que uma obra portuguesa se adequa ao crescimento técnico-musical do aluno”).

De seguida, o gráfico 12 apresenta as classificações atribuídas pelos professores, de um a cinco, com uma classificação média de 3,5. O eixo y representa o número dos professores.

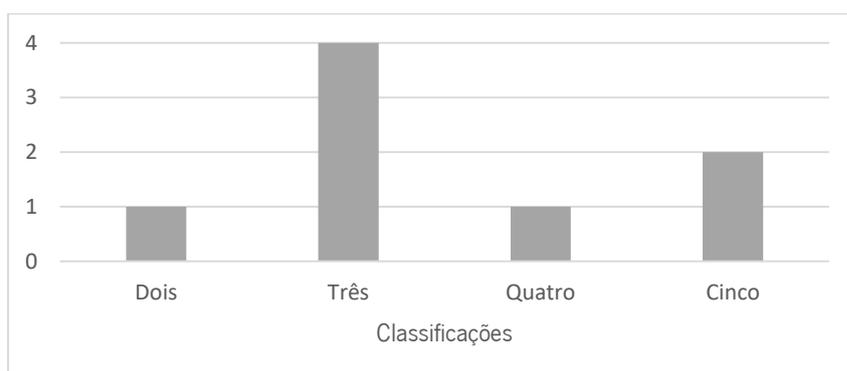


Gráfico 12 Importância atribuída ao estudo de repertório português pelos professores do CMCGB

Os pontos positivos mencionados constituem maioritariamente argumentos relativos à cultura musical dos alunos, nomeadamente a importância de conhecerem a música do seu próprio país (cinco professores). Dois dos professores referiram-se à qualidade artístico do repertório,

tenho um professor defendido que é uma mais-valia no desenvolvimento técnico-musical e estético do aluno. Foram também alegados argumentos relativos ao reforço da identidade cultural (“conhecer repertório de acordo com a identidade”) e à valorização do património nacional (“devemos sempre prezar o nosso património cultural/ artístico”). Já quanto aos negativos ou condicionantes do estudo de repertório português, dois dos professores reconheceram que não consideram prioritário em relação ao restante repertório. Um outro professor disse que o repertório português não apresentava propriamente vantagens em relação a qualquer outro.

São elencados os compositores portugueses na tabela 12, segundo o número de vezes que foram mencionados. Foram ainda referidas peças do método de Iniciação de Piano de Álvaro Teixeira Lopes e Vitaly Dotsenko e obras de antologias infantis (sem serem especificadas quais).

Tabela 12 Compositores portugueses mencionados pelos professores do CMCGB

Compositores	Número
António Fragoso, Ivo Cruz, Carlos Seixas, Paulo Bastos;	3
Luiz Costa, Mário Neves, Armando José Fernandes;	2
Luís de Freitas Branco, Jorge Croner de Vasconcelos, Frederico de Freitas, Sousa Carvalho.	1

Em relação à frequência com que os professores estudam repertório contemporâneo com os alunos, de entre o leque de opções predefinidas na escolha múltipla, dois responderam “nunca” e outros dois “uma vez ao longo do percurso”. Na resposta “outro”, onde os professores podiam abertamente criar uma resposta na qual se enquadrasse melhor o seu caso, três das respostas iam no sentido de que a frequência dependeria ou da vontade e do nível do aluno ou da adequação das especificidades da obra ao seu desenvolvimento (como, por exemplo, a resposta “quando quero que o aluno toque certa obra, mas não por ser contemporâneo”). Um dos professores respondeu “sempre que possível”.

De seguida, apresenta-se o gráfico relativo à importância atribuída ao estudo deste repertório segundo uma classificação de um a cinco, cuja média resultou em 3,25. O eixo y representa o número de professores.

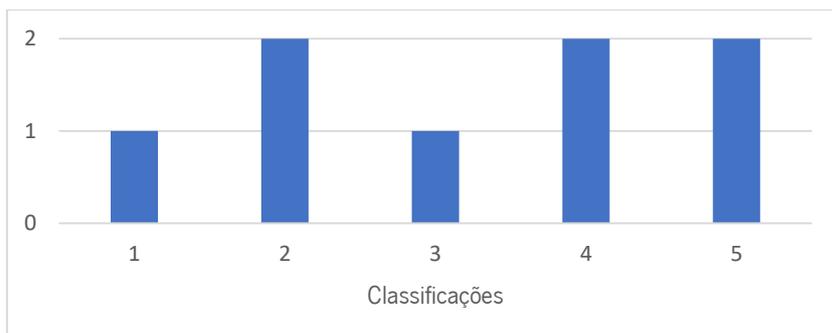


Gráfico 13 Importância atribuída ao estudo de repertório contemporâneo pelos professores do CMCGB

Os pontos positivos mencionados constituem maioritariamente argumentos relativos à cultura musical dos alunos, à importância da abrangência do repertório e do conhecimento da música dos dias de hoje (como, por exemplo, a resposta “acima de tudo perceber novas linguagens teoricamente mais próximas de nós”), por quatro professores. Foram também alegados aspetos relativos à divulgação do repertório de compositores vivos e à abundância de obras contemporâneas de muito boa qualidade.

Já quanto aos negativos ou condicionantes do estudo de repertório contemporâneo, três dos professores consideram que se trata de um linguagem de difícil compreensão e interpretação, e que por isso nem todos os alunos estão aptos a estudá-lo (como, por exemplo, a resposta “há muito repertório a estudar antes; quando os alunos têm dificuldades, essa introdução ainda se torna mais difícil”). No seguimento deste argumento, dois professores pensam que é mais adequado ao ensino secundário ou superior. Um outro professor disse que não tinha estudado repertório contemporâneo durante a sua formação e que por isso os seus alunos não o tocavam.

Quanto às obras, o compositor Paulo Bastos foi mencionado três vezes e o compositor Nikolai Kapustin uma vez. De resto, foram indicadas por duas vezes obras de antologias infantis (sem serem especificadas quais) e peças obrigatórias contemporâneas portuguesas de concursos nacionais (igualmente sem serem especificadas).

4.2.2 Análise do programa oficial de piano

O programa oficial de piano do CMCG pode ser acedido através da consulta do *website* da escola. Segundo a indicação inicial, o programa é conforme ao “Programa do Curso de Piano do Conservatório Nacional de Música” do ano letivo de 1973/1974. Documento de 40 páginas, com obras agrupadas segundo os anos de escolaridade, foram selecionadas para este efeito as obras portuguesas, distribuídas pelos compositores - portugueses ou com residência fixa em Portugal no

momento da composição -, enumerados por sua vez por ordem alfabética. Tanto as peças, os estudos e os manuais foram incluídos, deixando de fora os exercícios técnicos.

Partindo do critério temporal adotado neste trabalho, segundo o qual as obras contemporâneas são aquelas que não datam de mais de cinquenta anos, as obras foram divididas em quatro subgrupos: 1. obras de compositores portugueses, escritas antes de 1969; 2. obras de compositores não-portugueses com residência fixa em Portugal no momento da composição, escritas antes de 1969; 3. obras de compositores portugueses, escritas depois de 1969; 4. obras de compositores portugueses cuja data de composição é desconhecida, escritas antes ou depois de 1969.

As obras estudadas pelos alunos do 5º e 8º grau (correspondentes ao 9º e 12º anos) têm obrigatoriamente de se cingir à listagem oficial. Nos restantes anos, o documento é apenas orientador e não vinculativo. Tanto no 5º como no 8º grau, os alunos devem estudar uma peça portuguesa.

1. Obras de compositores portugueses, escritas antes de 1969:

ALMEIDA, António Victorino (1940 -): Prelúdios nºs 1, 3 e 4 (dos Doze Prelúdios).

JACINTO, Frei (1712 -?): Toccata em ré menor.

BOMTEMPO, João Domingos (1775 - 1842): Sonata.

BORBA, Tomás (1867 - 1950): Cantos e Bailatas; Folhas de Álbum, Danças Portuguesas.

BOTELHO, Carlos (1847 - 1910): Nocturno.

BRANCO, Luiz de Freitas (1890 - 1955): Rêverie; Prelúdio; Albumblätter; Sonatina; Luar; Miragens; Capriccietto; Prelúdio nº7; Albumblätter nºs 1, 2; Dez Prelúdios (exceto o 7]; Duas Danças; Quatro Prelúdios.

CASSUTO, Álvaro (1938 -): Sonatina.

COSTA, Luiz (1879 - 1960): Poemas do Monte, Op.3: Pelos montes fora, Campanários, Ecos dos vales; Telas Compassivas, Op.6: Sobre as cumeadas, Solidão dos Campos; Murmúrios das Fontes, Luar nos Açudes, Roda o vento nas Searas, Nuvens no Vale, Fiandeira, Ao pé da azenha, Conto de fadas, Cantares ao longe; Prelúdios, Op.9; Estudos em oitavas; Canção do berço; Cachoeiras (de Cenários); Variações e fuga; Serranias.

CRUZ, Manuel Ivo (1901 - 1985): Suite; Caleidoscópio; 1.º Concerto Português – Coimbra; 2.º Concerto Português – Lisboa; Aguarelas: Dançam Moiras Encantadas, Caem Miosótis, Canto de Luar, Palácio em Ruínas; Três homenagens a Strauss, a Falla e a Óscar da Silva.

CARNEYRO, Cláudio (1895 - 1963): Moda para acalantar bonecas de trapo; Paciências de Ana Maria; Pavana; Minuete; Três poemas; Raiana; Bailadeira; Arpa Eólia; Sob o signo lunar. Movimento perpétuo; Jogos florais.

CARVALHO, João de Sousa (1745 - 1798): Toccata em sol menor (de Cravistas portugueses); Toccata e Andante em Sol.

COELHO, Ruy (1892 - 1986): Álbum para a juventude portuguesa; Sonatina.

COLAÇO, Alexandre Rey (1854 - 1928): Para os meus netos; Pequenas peças: No monte, Na serra, Homem do Urso, Arraiana, Canção do Mondego, Malagueñas, Jeleo, Jota e Seguidilla, O Amolador, Vira, Dança das Aissahonas.

FERNANDES, Armando José (1906 - 1983): Cinco Prelúdios; Três Peças: Estudo; Homenagem a Fauré; Fandango; Sonata; Fantasia sobre motivos portugueses; Scherzino; Prelúdio e fuga.

FERREIRA, António Eduardo da Costa (1875 - 1966): Prelúdio.

FRAGOSO, António de Lima (1897 - 1918): Três peças de século XVIII; Canção e dança portuguesas; Dança popular; Pensées extatiques; Petite Suite; Sete Prelúdios; Embalando o menino doente; Jogo infantil (das Seis peças para piano); Sonata; Dois Noturnos.

FREITAS, Frederico De (1902 - 1980): Livro de Maria Frederica; Bagatelas nºs 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 13 e 16; Seis danças para piano: Embalando o menino doente; Jogo infantil; Dança do Palhaço; Corrida veloz; Avezinha caída; Dança da Cigana; Sonata; Tema e Variações; Ciranda.

GRAÇA, Fernando Lopes (1906 - 1994): Oito Bagatelas: Ritmo I, Evocação e solidão e Pequena tocata, Ritmo II; Álbum do jovem pianista: Rondel, Acalante, Exercício de harmonia, Pequeno passeio matinal, Passo trocado, Canção sem palavras, Chula, Canto de alva, Alla Bartók, Espanholita, As terceirinhas do Pe Inácio, Canto dos pequenos pedintes, Pequena contenda em forma de Tocata, Jornada Gloriosa; Duas Sonatinas recuperadas; Nove danças breves: 1, 2, 5, 6 e 8; Cosmorame: México, Congo, Moçambique; Vinte e quatro prelúdios: 2, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 16, 19, 20, 22, 23, 24; Sonatas nº1 e 2; Variações sobre um tema popular português.

LEITÃO, Fernando Botelho (? - ?): Álbum para crianças; Arabesco.

LIMA, Cândido (1939 -): Suite infantil: Cantilena e Marcha.

LIMA, António Tomás de (1887 - 1950): Minueto; Caminheiro saudoso do lar; Visão. Gentil caprichosa das terras de França.

LIMA, Eurico Tomás de (1908 - 1989): Gradual.

MOTTA, José Viana da (1868 - 1948): Improvisos: 1, 2 e 3; Barcarola; Adeus minha terra; Chula; Barcarola; Valsa Caprichosa; Cantiga de Amor; Chula do Douro, Serenata; Dança de Roda; Balada; Vito.

NAPOLEÃO, Artur (1843 - 1925): Concerto.

NAPOLEÃO, Alfredo (1852 - 1917): Concerto.

OLIVEIRA, Fernando Corrêa de (1921 - 2004): 50 peças para os cinco dedos Op.7; Estudos de pequena virtuosidade Op.18; Variações clássicas incompletas.

PAIS, Silveira (? - ?): Brinquedos musicais.

PINTO, Victor Macedo (1917 - 1964): Espanholada.

PIRES, Filipe (1934 - 2015): Bagatelas Op. 1.

SANTOS, Joly Braga (1924 - 1988): Siciliana; Peça coreográfica.

SEIXAS, Carlos (1704 - 1742): Toccatas; Sonatas nº 3, 4, 9, 10 e 14 do 2º volume "Cravistas Portugueses"; Concerto.

SILVA, Óscar da (1870 - 1958): Bagatelas; Dolorosas; Prelúdios; Divertimentos nºs 1, 2, 3, 4 e 5; Queixumes; Embalos; Saudades; Bouquet (Violet); Estados de Alma; Valsas. Moi: Cinzas e sempre alegre, Fogo; Estados de Alma; Divertimentos; Velharias; Girouettes. Extras: Volubilis; Pandemonium; Estudo nº1 (de Três Estudos).

SOUSA, Berta Alves de (1906 - 1997): Prelúdio nº2 (de Três Prelúdios).

SOUSA, Filipe de (1927 - 2006): Sonatina; Dança.

TORRES, Hernâni (1881 - 1935): Romanza Op.10 nº1; Dança Op.11 nº1; Canto da noite Op.11 nº2; Mazurca em lá menor; Fileuse Op.10 nº2; Prelúdio, coral e fuga.

VASCONCELOS, Jorge Croner (1910 - 1974): Canção (1973); Siciliano; Scherzo; Três toccatas a Seixas.

VASCONCELOS, Jorge Croner (1910 - 1974) / FERNANDES, Armando José (1906 - 1983): Toccata nº1 em ré (de 15 toccatas e 7 minuets desconhecidos, 1973).

2. Obras de compositores não-portugueses com residência fixa em Portugal no momento da composição, escritas antes de 1969:

BLANCO, Pedro (1883 - 1919) (*compositor espanhol a residir em Portugal a partir de 1903*): Castilla (tomada de Gañanez); Suite Hispânica: Prelúdio, Capricho e Serenata, Galanías; Horas Românticas.

3. Obras de compositores portugueses, escritas depois de 1969:

VASCONCELOS, Jorge Croner (1910 - 1974): Canção (1973).

VASCONCELOS, Jorge Croner (1910 - 1974) / FERNANDES, Armando José (1906 - 1983):
Toccatas nº1 em ré (de 15 toccatas e 7 minuets desconhecidos) (1973).

4. Obras de compositores portugueses cuja data de composição é desconhecida, escritas antes ou depois de 1969:

COELHO, Ruy (1892 - 1986): Diva Lira; Mazurka; Suite Portuguesa nº3.

MACEDO, Maria Teresa de (1926 -): Canção de embalar.

SANTOS, Artur (1914 - 1987): Invenção.

4.2.3 Atividades escolares relacionadas com o projeto

Serão referidas nesta secção as atividades organizadas pelo CMCGB que mais se relacionam com o projeto de intervenção. Em primeiro lugar, o “Concerto de Música Portuguesa”, no qual se inseriu o projeto, que tem vindo a ser organizado anualmente pelo Departamento de Teclas, com um certo formato fixo. Este concerto tem como propósitos o de divulgar a música portuguesa no seio da comunidade escolar e o de iniciar os alunos nas lides da investigação sobre a interpretação musical, isto é, levá-los a pesquisar sobre os compositores e as obras que estudam. Deste modo, os alunos são incentivados a escrever um texto sobre o compositor ou a obra, que é lido antes da sua atuação. Para acompanhar a performance, a leitura e os comentários, o concerto tem como pano de fundo algumas imagens relacionadas com os compositores ou com as obras.

O CMCGB organiza também, ambos com presença anual, o “Concerto de Introdução às Técnicas de Composição” – em que são apresentadas peças compostas pelos alunos no contexto de ITC – e o “Concerto de Composição” – no qual se tenciona mostrar o trabalho desenvolvido pelos alunos do curso secundário de Composição -.

Um dos musicais montados pelo CMCGB e apresentados no principal palco da cidade – o Theatro Circo – nos últimos anos foi o musical “THEATRO – Um ensaio geral”, em 2016, de libreto e música de ex-alunos. Com texto de Júlia Durand, a parte musical ficou a cargo de José Diogo Martins, Pedro Lima e Francisco Fontes. Este projeto veio no rescaldo das celebrações do centenário da inauguração do Theatro Circo de Braga, em 1915, consubstanciando um verdadeiro exemplo de uma atividade escolar inserida no contexto local. O libreto retratou desta forma os preparativos da inauguração, numa rede de acontecimentos históricos e fictícios.

Por fim, vale a pena mencionar o “Concerto de Santa Cecília”, uma homenagem à padroeira da música pelos professores do CMCGB, que tem lugar em novembro de todos os anos. Neste concerto, têm sido apresentadas por várias vezes obras de compositores portugueses contemporâneos, em particular obras de Paulo Bastos e Sofia Sousa Rocha, professores do CMCGB, pelo Kla-Vier Duo (Patrícia Costa e Sónia Amaral) e Ricardo Pereira (trombone), entre outros. Têm sido tocadas obras de Carlos Brito Dias, de João Carlos Pinto ("Quatro Canções Tradicionais Portuguesas") e Fernando Lapa ("Variações sobre o Canto da Primavera") por João Tiago Magalhães, que interpretou também neste contexto a obra "China Gates" de John Adams e "Litani II" de Toru Takemitsu.

4.3 Ao nível dos alunos intervenientes

Apresentar-se-á nesta secção os dados da primeira entrevista, que precedeu a fase da intervenção. Com a entrevista, cujas transcrições seguem em anexo no final do relatório, pretendia-se compreender o conhecimento e as perceções dos alunos relativamente ao repertório português, ao repertório contemporâneo e ao repertório contemporâneo português. A análise foi dividida em diferentes temas, que foram emergindo dos dados.

Repertório conhecido

A aluna A disse que não se lembrava de repertório português que tivesse sido tocado na escola. Quanto a repertório contemporâneo, reconheceu que lhe era difícil distinguir do restante: não sabia muito bem como é que era o repertório contemporâneo e, portanto, não conseguia dizer se já tinha ouvido. Quanto a repertório contemporâneo português, a aluna A cantou no coro uma peça do professor Paulo Bastos. Apesar de na entrevista não se ter lembrado de nada, mais tarde (nas aulas) lembrou-se de que tinham cantado uma peça do “pai da Maria”, uma sua colega (que é o professor Paulo Bastos).

Em relação a repertório português não contemporâneo, a aluna B tinha tocado dois prelúdios de António Fragoso, de quem não se lembrou logo do nome. Quanto a outros compositores portugueses, indicou o rei D. Dinis, um dos trovadores medievais ibéricos de quem soubera a existência através da disciplina de História da Cultura e das Artes, e ainda a peça “Canto ao luar”, cujo compositor não sabia quem era. Quando questionada em relação a repertório contemporâneo, a aluna respondeu que estava agora a estudar a “Toccatá” de Khatchaturian, que “não é muito contemporânea mas que pronto, é o mais próximo que já vi...”. De repertório de audições da escola, a aluna B indicou a peça “La vida breve” de Falla, que uma das alunas da classe estava a tocar, e Poulenc, apesar de não saber muito bem se eram considerados compositores contemporâneos. Em relação a repertório contemporâneo português, a aluna B cantou, no coro do Secundário, uma peça de Natal de Fernando Lapa e, em coro de câmara, uma peça de um aluno da escola, o Tomás. Nos concertos dos professores, já tinha ouvido peças de Paulo Bastos e outras peças contemporâneas que o professor João Tiago Magalhães tocava. Lembrava-se também do musical “Theatro – Um Ensaio Geral”, apesar de não ter associado no início às palavras “ópera de música e texto de antigos alunos”. Também já tinha ido ver audições e recitais de alunos do Curso de Composição.

Relativamente a repertório português, o aluno C tocou um prelúdio do António Fragoso. Tinha ouvido falar, em História da Cultura e das Artes, de compositores portugueses como Carlos Seixas, e compositores da escola de órgão, como Francisco de Almeida e Pedro Bragança. De repertório contemporâneo não português, o aluno C tocou o primeiro andamento da sonatina de Kapustin. Conhecia uma obra de Ligeti para cravo - que encontrou no youtube, depois da professora de ATC a ter referido na aula - e uma obra de Piazzolla - que tinha ouvido no concerto de professores -. Em coro, referiu que tinham cantado Poulenc, dizendo que era o mais próximo de agora que haviam cantado, sem contar com as “músicas tradicionais”. Penso que se estava a referir à Canção de Natal de Fernando Lapa que a aluna B indicou, cantado no coro do Secundário. Para além dessa obra de repertório contemporâneo português, conhecia uma obra da professora Sofia Sousa Rocha para dois pianos, tocada também no concerto de professores; e uma outra para piano tocada pelo professor João Tiago Magalhães, que já não sabia muito bem de quem era, mas que achava ser da autoria de Pedro Lima (na verdade, ou é de Carlos Dias ou João Carlos Pinto).

Perceções sobre a música contemporânea

A aluna A não tinha uma opinião definida sobre a música contemporânea devido ao facto, por um lado, de não se lembrar de ter ouvido e, por outro, de não saber verdadeiramente distingui-la da música dos restantes períodos. Mas lembrava-se de ter gostado de cantar a peça de coro de Paulo Bastos.

Regra geral, o repertório contemporâneo que a aluna B ouviu foi em concertos, já que quando está em casa não costuma “procurar esse tipo de música”. Afirmou que, quando ouve, até fica, por vezes, “surpreendida pela positiva”. Nas suas palavras, “há certas músicas que não gosto de ouvir, não me entram muito bem, mas há outras que sim”. Disse também que é interessante, pois é diferente do que está habituada a ouvir, e que é sempre bom conhecer outro tipo de música.

Gosta das peças quando, apesar de terem sonoridades dissonantes, há uma construção melódica que o ouvinte consegue acompanhar, tornando a música agradável. A aluna referiu mesmo o papel do intérprete na procura e na transmissão dessa melodia. “Quando não há essa frase melódica, não me agrada muito porque são só notas”. Para além das dissonâncias, realçou o elemento rítmico da música contemporânea, com “marcações” muito diferentes das peças dos períodos anteriores.

Relativamente ao musical “Theatro – Um Ensaio Geral”, disse que não era um “musical típico” mas que achava que a música estava bem composta porque havia uma boa “construção melódica”. Quanto ao concerto de ITC, as peças que foram tocadas não eram, segundo ela, “contemporâneas, contemporâneas mesmo”, porque tinham uns “acordes base” e “essas coisas”. No que toca à peça de coro de câmara do aluno do conservatório, a aluna referiu a vantagem de se estudar uma peça com harmonias dissonantes para o desenvolvimento do ouvido.

Em relação à música contemporânea, o aluno C disse que não era propriamente a que gostava mais, que havia algumas obras que gostava e outras que nem por isso. Achava que era um bocado estranha por causa das dissonâncias. As peças que gostava mais eram aquelas que não tinha tantas dissonâncias, onde havia mais “harmonia” e mais “movimento” dos intérpretes. Porém, achava que o repertório contemporâneo era sempre interessante, pois era diferente do que estava habituado a ouvir, e que até gostava de tocar.

Quanto à sonatina de Kapustin, que gostou muito de tocar por ser jazzística, não se encaixava muito na ideia que o aluno tinha de “música contemporânea” que, para ele, era música “estranha”. Também em relação à peça que compôs para o concerto de ITC, disse que “não tinha nada de contemporâneo” e que, das peças que lá tinha ouvido, nenhuma era “para o contemporâneo”. A peça dele era modal e tinha algumas influências de jazz.

Perceções sobre a música portuguesa

A aluna A não tinha uma opinião sobre o assunto porque não se lembrava de ter ouvido repertório português.

Segundo a aluna B, a música portuguesa é diferente, “no bom sentido e às vezes no mau sentido”. Quando se depara com peças que não gosta, entende ainda assim “o que o intérprete está a tentar passar.” Dos prelúdios do António Fragoso, a aluna disse que ficou um bocado confusa quando olhou para a partitura pela primeira vez, pois era uma escrita diferente daquilo a que estava habituada. Nesse seguimento, achava que a forma como lia uma peça portuguesa era diferente da de uma peça romântica, por exemplo, porque “já tem uns ritmos mais complexos, é preciso mais tempo para trabalhar”.

Quanto às perceções em relação à música portuguesa não contemporânea, o aluno C disse que Carlos Seixas era “mais ou menos do mesmo género de Mozart”, acrescentando depois que era “mais ou menos à volta dos compositores da altura”, mas que o António Fragoso já tinha “algumas diferenças”.

No meio pedagógico

A aluna B sugeriu estudar-se uma peça portuguesa por ano. Mais do que isso não achava adequado pelo facto dessas peças, na sua opinião, requererem mais atenção no que toca ao processo da leitura.

Quanto a repertório contemporâneo, pensa que os alunos devem estudá-lo não só a partir do terceiro ciclo mas também em ciclos anteriores, para se irem familiarizando. Um aluno pequeno irá perceber muito melhor uma peça deste género se estiver habituado a ouvir e a tocar repertório contemporâneo. Disse que quando começou a tocar a toccata de Khatchaturian (referindo-se à peça como fazendo parte do repertório contemporâneo), começou a perceber muito melhor algo que, no início, lhe pareceu muito estranho.

O aluno C acha que é importante para a formação “explorar vários tipos de música” e que não se deviam “manter só no género à volta de Mozart, Beethoven e assim”. Disse também que deviam conhecer “todos os géneros” e que conhecer “géneros do nosso país” ainda era mais importante.

4.4 Discussão geral

Nacional e CMCGB

O estudo de repertório português tem vindo a ser tendencialmente frequente (43%). Apenas 12% dos inquiridos responderam que o estudo é raro, com nenhuma resposta a indicar “nunca” (gráfico 2). O estudo de repertório contemporâneo é menos popular, sendo inexistente ou raro numa fatia considerável das respostas (34%, ou seja, 18% mais 16%, respetivamente). Contudo, em 29% dos inquiridos, o estudo parece ser frequente (gráfico 7). Na mesma linha, os professores tendem a valorizar mais o estudo de repertório português (4,16) relativamente ao estudo de repertório contemporâneo (3,57), como comprova a diferença de 0,59 nas classificações atribuídas (gráficos 3 e 8). À semelhança do panorama nacional, o repertório contemporâneo na escola intervencionada goza de menor valor em relação ao português (uma diferença de 0,25).

Os dados demonstram que o repertório português tem vindo a ser alvo de atenção e valorização por parte da comunidade docente, o que por si só já contrasta com o estudo de Palheiros (1999). Os professores tendem a reconhecer a importância do estudo e divulgação de repertório do nosso país no seio pedagógico e adequam as suas ações no sentido desse reconhecimento. Este desenvolvimento do estado das coisas pode ser fruto de vários fatores. Em

primeiro lugar, pode ser consequência do trabalho levado a cabo pelos pianistas, portugueses e não só, na área da investigação e da performance; em segundo, da proliferação de iniciativas centradas na divulgação e preservação do património musical erudito, acrescentando-se o papel das editoras nesse campo; por fim, e não menos importante (no meu entender), pode consubstanciar uma espécie de reação *salutar* à intensificação da globalização, sobretudo ao nível mediático e cultural, o que comprova a importância da valorização do património próprio em tempos de globalização intensa (Moreira, 2006), e a necessidade de adoção de reações que atenuem os efeitos corrosivos da globalização em países periféricos (Hespanha, 2001).

O repertório contemporâneo não é tão popular, é certo, mas parece ser mais bem visto do que outros estudos indicam, como novamente Palheiros (1999), e mais antigos como Chidester (1964) e Thomson (1967). Confirma-se, no entanto, alguma tendência para os professores considerarem que o repertório é mais adequado a níveis avançados - o que vai na linha da introdução tardia de repertório contemporâneo, apenas a partir do ensino superior (Antunes, 2015) -, uma vez que, por ser uma linguagem de difícil compreensão e interpretação (12 referências, gráfico 11), o aluno deve ter um mínimo de maturidade musical quando nele se aventura. Alunos com mais capacidades ou em níveis mais avançados, nomeadamente do ensino secundário ou superior (6 referências), são os mais adequados (gráfico 11). Neste caso, o desconforto causado pela estranheza da linguagem, pelo facto de se situar no limite da compreensão do ouvinte (Foucault, 1985), fruto da sua diversidade, da ausência de *familiaridades* ou da inexistência de uma mediação social e intelectual (Albèra, 2007), sobrepõe-se à importância do estudo de repertório atual.

O que acima foi exposto pode encontrar sustentação no facto de a ancoragem espacial (23 referências), isto é, argumentos relacionados com o património nacional e com a herança cultural, ser mais valorizada que a ancoragem temporal (11 referências), isto é, argumentos relacionados com a divulgação de compositores vivos e com a proximidade temporal do repertório, nos pontos positivos mencionados pelos professores (gráficos 4 e 9). Por um lado, a reação à globalização coloca o foco no lugar e no espaço onde realmente nos encontramos; por outro, a dificuldade da linguagem desencoraja os professores, por assim dizer, a abordarem repertório contemporâneo, ainda que seja reconhecido como importante. De realçar, ainda assim, tanto na música portuguesa como na contemporânea, o facto de ser apontado como principal aspeto positivo o conhecimento pelos alunos de repertório para além do convencional (23 referências no português, 27 no contemporâneo, se acrescentarmos “é a música do seu tempo”, gráficos 4 e 9).

Em contrapartida, o caráter auxiliar do estudo do repertório, isto é, escolhido como meio para alcançar certos fins motivacionais ou pianísticos e não propriamente por ser nacional ou recente, é relativamente notório tanto no repertório português (18%) quanto no contemporâneo (20%), como o demonstra a fatia “dependente” (gráficos 2 e 7). Além disso, a proporção entre argumentos relacionados com a ancoragem espacial e argumentos relacionados com alunos, bem como entre argumentos relacionados com a ancoragem temporal e novamente argumentos relacionados com os alunos é de, respetivamente 0,79 (35% para 44%, gráfico 5) e 0,22 (16% para 72%, gráfico 10). Isto pode significar que os professores, na abordagem deste repertório, sobretudo o contemporâneo, são movidos essencialmente por questões *micro* (relativas à sala de aula) e não tanto por questões *macro* (relativas à cultura), não encarando as categorias do repertório como portadoras de um valor que ultrapassa a sua adequação aos objetivos *micro*, do desenvolvimento técnico e musical do aluno.

De destacar também a secundarização do repertório português em relação ao convencional (9 referências, ou seja, 5 mais 4), em parte por não ser uma mais-valia no desenvolvimento de competências pianísticas (4 referências, gráfico 6). Isto pode ser devido a um conhecimento algo limitado dos professores em relação à abrangência do repertório português, o que os leva a mais dificilmente discernir e detetar obras de alto valor artístico.

O compositor português mais mencionado é António Fragoso (23 referências), seguido de Carlos Seixas (16), sendo também dos mais populares no CMCGB (tabelas 7 e 12). Os mais populares são claramente os compositores ativos na primeira metade ou meados do século XX, como Luiz Costa, Frederico de Freitas, Ivo Cruz, Luiz de Freitas Branco, Botelho Leitão e Armando José Fernandes. O padrão foi semelhante ao do CMCGB: tirando Carlos Seixas e Paulo Bastos, professor no CMCGB, os compositores portugueses mencionados são igualmente aqueles que estiveram ativos na primeira metade ou meados do século XX. Durante muitos anos, a (pouca) divulgação de repertório português cingiu-se à obra de um grupo de compositores, de uma certa época, tendo alguns deles desempenhado um papel ativo enquanto professores do Conservatório Nacional. A pouca atualização dos arquivos por parte dos conservatórios e das escolas de música, que mantêm as mesmas partituras, dos mesmos compositores, e não as renovam de acordo com a mais recente edição musical nacional (da AvA, Scherzo, MPMP, CIIMP...), pode ser uma possível causa deste padrão. A preferência dada a António Fragoso, cuja obra, ainda que diminuta, é preciosa, alia por um lado essa tendência a um consenso relativamente à qualidade deste compositor, falecido prematuramente.

Quanto aos contemporâneos, os mais mencionados foram os portugueses (tabela 11), em particular os compositores de repertório infantil, embora menos referidos na resposta relativa ao repertório português. Ao nível do CMCGB, na pergunta relativa ao repertório contemporâneo, apenas dois compositores (ao todo) foram mencionados, entre eles novamente Paulo Bastos, comprovando, uma vez mais, uma certa tendência para se desvalorizar o repertório contemporâneo. Neste campo, e mais uma vez, as obras infantis foram referidas.

Daqui retiram-se duas conclusões essenciais: entre o repertório português, o contemporâneo não é o preferido; porém, entre o contemporâneo, o português é o preferido. Isto parece, por um lado, acentuar a valorização da ancoragem espacial relativamente à ancoragem temporal. Por outro, é de sublinhar o papel do repertório infantil – ainda que se considere o repertório contemporâneo mais adequado a níveis avançados – enquanto veículo promissor para a inclusão curricular de repertório contemporâneo português.

Comparativamente ao panorama nacional, o estudo de repertório português no CMCGB não parece ser tão frequente, embora se deva realçar que o número de inquiridos é muito menor e que os resultados não podem ser generalizados. Além disso, nenhum dos inquiridos do CMCGB respondeu que raramente estudava repertório contemporâneo português com os alunos. A importância atribuída ao repertório português foi mediana, assumindo um valor de 3,5 (um valor 0,67 menor do que o nacional). No entanto, volta-se a realçar que este valor não poderá ser generalizado devido à amostra reduzida em causa. O repertório contemporâneo parece também ser menos popular. Metade dos inquiridos respondeu que nunca ou raramente estudava repertório contemporâneo com os alunos. A média das classificações (gráfico 13) resultou em 3,25 (um valor 0,32 menor do que o nacional).

O carácter auxiliar do estudo do repertório (escolhido como meio para alcançar certos fins motivacionais ou pianísticos e não propriamente por ser nacional ou por ser recente), tanto português como contemporâneo, foi evidente no CMCGB. Este facto pode sugerir que o repertório é avaliado sobretudo na medida do benefício putativo que trará ao aluno, independentemente do seu período ou origem.

O programa oficial é extenso na catalogação de obras portuguesas, nele incluindo compositores pouco conhecidos. Contudo, parece que a prática dos professores, segundo as suas respostas, se restringe ao elenco mais comum. Por ser conforme a um programa do ano letivo de 1973/1974, as obras comprovadamente contemporâneas (e adotando um critério bastante lato de contemporaneidade, nomeadamente as que não datam de mais de cinquenta anos) são apenas

duas: a “Canção” de Jorge Croner de Vasconcelos e a “Toccata nº1 em ré” do mesmo compositor em parceria com Armando José Fernandes, ambas de 1973. Nos anos em que o estudo de repertório português se cinge à lista do programa oficial (9º e 12º), as perspectivas de estudo de repertório contemporâneo português são diminutas, pelo menos em anos mais avançados. Ao compor-se maioritariamente de compositores do início do século XX, o programa acaba por não apresentar uma visão nitida e contextualizada daquilo que é hoje a cultura musical erudita portuguesa.

Verificou-se, contactando-o pessoalmente, que o professor da disciplina de Acompanhamento é mais ativo na abordagem de repertório contemporâneo e repertório português, estudando com os alunos obras de compositores como Lutoslawski, Piazzolla, Jean François Lézé, Xenakis, Kurtág, Ligeti, Alfred Schnittke, e portugueses como Sérgio Azevedo, António Pinho Vargas, Fernando Lapa, Paulo Bastos, Amílcar Vasques-Dias, Armando José Fernandes, Eurico Carrapatoso e Rui Soares da Costa (comunicação pessoal, 7 de agosto).

Por outro lado, o CMCG realiza várias atividades relacionadas com a música contemporânea, resultado muitas delas do curso de Composição. De ressaltar também o contributo dos professores na apresentação de repertório contemporâneo nos “Concertos de Santa Cecília”. Pode-se concluir que há uma evolução positiva relativamente à inclusão de repertório contemporâneo – sobretudo português - no contexto da escola intervencionada, tanto a nível curricular como extracurricular, muito embora o seu estudo esteja longe de ser prática comum.

Alunos

Os três alunos relataram ter cantado repertório contemporâneo português na disciplina de coro, nomeadamente obras de Fernando Lapa, de Paulo Bastos e uma peça de um aluno do curso de Composição do CMCGB. Apenas um aluno tocou repertório contemporâneo (Kapustin) ao longo do percurso (C). Dois dos alunos (B e C) tocaram repertório português (António Fragoso) ao longo do percurso, mas somente no ano de escolaridade em que era obrigatório (9º ano). Apenas uma aluna (A) revelou um desconhecimento geral relativamente ao repertório português e ao repertório contemporâneo, que é devido provavelmente ao facto de ser a mais nova e de não estar tão a par das diferenças dos períodos estilísticos em geral.

Pode-se concluir, assim, que os alunos revelaram algum desconhecimento em relação ao repertório português e ao contemporâneo. Em virtude do facto das principais fontes de conhecimento serem do domínio social escolar, de que se irá falar adiante, os compositores mais

indicados pelos alunos eram portugueses contemporâneos. Confirma-se que há uma introdução tardia deste repertório, tanto ao nível da interpretação pianística como ao nível dos conteúdos curriculares de outras disciplinas.

A principal fonte de conhecimento de repertório contemporâneo e repertório português (B e C) é o “Concerto de Santa Cecilia”. Outras fontes de conhecimento de repertório contemporâneo português são as audições de 12º ano do Curso de Composição e o musical “Theatro – Um Ensaio Geral” (B). Uma terceira fonte de conhecimento de repertório português é a disciplina de História da Cultura e das Artes (B e C). Nenhum dos alunos conhecia o compositor Amílcar Vasques-Dias (A, B e C). Os contextos de divulgação são assim essencialmente do domínio social escolar, entre músicos, como é o caso do concerto de professores, as audições de 12º ano e outras atividades da escola. Estes contextos podem ser caracterizados como portadores de um *significado social*, em sentido lato - o contacto mais vasto com músicos provenientes de uma variedade de contextos sociais (Dillon, 2007) – uma vez que consubstanciam formas de ver e lidar com a música diferentes daquelas que os alunos (em questão) estão habituados, ainda que no espaço de uma única instituição académica.

Os alunos tendem a considerar os compositores da primeira metade do século XX como contemporâneos, nomeadamente Falla, Poulenc e Khatchaturian (B e C), uma vez que acabam por ser os mais recentes de entre aqueles que ouvem ou estudam no contexto académico.

A música contemporânea não é a mais apreciada pelos alunos (B e C). Esta música é vista como uma música estranha: se não for estranha, não é “bem contemporâneo”, mesmo que seja recente (B e C). Os alunos partem de um preconceito em relação à música contemporânea: um *pré-conceito*, porque definem de antemão o que é contemporâneo segundo uma perceção de estranheza; um *preconceito*, porque aliam a essa definição prévia uma dimensão pejorativa.

Gostam das obras contemporâneas quando há uma construção melódica (B), há alguma harmonia (C) ou há movimento na interpretação (C). A música contemporânea é considerada interessante por ser diferente daquilo que se está habituado a ouvir (B e C). Foram apontados dois elementos diferentes característicos da música contemporânea, nomeadamente as dissonâncias (B e C) e a complexidade do ritmo (B). Os alunos agarram-se deste modo a elementos mensuráveis, perceptíveis, que atribuam sentido a um discurso musical despojado de elementos que, no seu entender, são estruturantes. O movimento na interpretação - o aspeto gestual e teatral - é algo que adquire extrema importância num discurso que é estranho e pouco familiar, fornecendo pistas ao ouvinte da intenção da comunicação musical e ajudando-o a estabelecer

ligações com emoções ou sensações. Vai-se, mais uma vez, ao encontro de Foucault (1985) e Albèra (2007), uma vez que os alunos rejeitam o que consideram ser *dissonante*, por não ir ao encontro dos mediadores sociais e intelectuais com os quais mais se familiarizaram (neste caso, a música tonal).

Parece haver uma tendência da aluna B para considerar a música portuguesa como “diferente”, mais complexa e difícil de leitura, talvez por conhecer apenas obras modernas e obras contemporâneas. Tal não aconteceu com o aluno C, provavelmente por ser mais velho e por ter ouvido falar de outro repertório na disciplina de História da Cultura e das Artes.

Foi demonstrado haver reconhecimento da importância da inclusão de repertório português e de repertório contemporâneo na formação académica (B e C), tendo-se mencionado inclusive o aspeto da construção da familiaridade para com linguagens menos convencionais a partir de tenras idades (B). Apesar de haver reconhecimento da importância, há simultaneamente alguma resistência, resultado da estranheza da linguagem.

5. RESULTADOS: PLANEAMENTO

5.1 Recolha de repertório

As obras portuguesas contemporâneas recolhidas foram divididas em três categorias, a saber: 1. bandas sonoras; 2. obras com referências à literatura e à pintura portuguesas; e 3. obras com referências várias (locais, paisagem, tradições, etc). São apresentadas por ordem alfabética do apelido do compositor. As alíneas dizem respeito ao *website* ou à literatura de onde a obra foi recolhida, elencados na secção 3.4.1.

1. *Bandas sonoras*

Tabela 13 Obras recolhidas incluídas na categoria: bandas sonoras

Compositor	Obra	Descrição
ALMEIDA, António Victorino de	_Música para "O Princípio da Sabedoria" de António de Macedo (1975) (a) _Música para "A Culpa" de António Victorino d'Almeida (1979) (a)	—
DIAS, Amílcar Vasques	_ALENTEJO - Espaço Poesia para Música (2007) (f)	_Banda sonora eletroacústica para o vídeo de Rosanna Costantino.
PEREIRA, Carlos	_Quatro Meditações Sobre Natália de Andrade (2011) (b)	_Composta para o documentário "Natália - A Diva Tragicómica" do realizador João Gomes.
ROCHA, José Eduardo	_Quadros de uma Profissão (2006) (g)	_Vinte e seis miniaturas para piano escritas como base para a série de desenhos animados "Eu quero ser".
SASSETTI, Bernardo	_Noite (Alice) (2004) (d)	_Composta para o filme "Alice" de Marco Martins

2. *Referências da literatura e da pintura portuguesas*

Tabela 14 Obras recolhidas incluídas na categoria: referências da literatura e da pintura portuguesas

Compositor	Obra	Descrição
CARRAPATOSO, Eurico	_Six histoires d' Enfants pour amuser un artiste (2011) (g)	_Conjunto de peças alternadas com a leitura de poemas de Violeta Figueiredo; o título evoca as "Trente-six histoires pour amuser les enfants d'un artiste" de Francisco Lacerda.
DIAS, Amílcar Vasques	_Doze noturnos em teu nome (2001) (a) _A-MARIS para Sophia de Mello Breyner (2017) (f)	_Sobre doze romances de Maria Gabriela Llansol. —
PIPA, Luís	_Sombras (1994) (b)	_Sobre uma sequência de desenhos do pintor Álvaro Rocha.
RUA, Vítor	_Poemas Zen: A vaca de aço; os galos de madeira (2000) (a)	_Baseada na poesia de Herberto Helder.

3. Referências várias

Tabela 15 Obras recolhidas incluídas na categoria: referências várias

Compositor	Obra	Descrição
AZEVEDO, Sérgio	_Um dia na praia (2016) (b)	_Conjunto de oito pequenas peças para crianças.
	_A toque de caixa; Cabra Cega; O Tambor Mor (2018) (b)	_Três pequenas peças da antologia para crianças "A toque de caixa".
BASTOS, Paulo	_Três variações sobre uma vaga do mar (1990) (a)	—
CUTILEIRO, Tiago	_Para EBowed-Piano, Melódica e Field Recordings (g)	_Com a indicação do compositor "record eight soundscapes of more than 5'00" in a conceptually confined area" (Cutileiro <i>in</i> Gama, 2016, p. 200), a obra terá referências extramusicais portuguesas se os "field recordings" (gravações de campo) tiverem captado sons de espaços portugueses. O subtítulo e os títulos das partes da peça terão os nomes dos espaços correspondentes.
CARRAPATOSO, Eurico	_L'aire de l campo (2003) (a)	_De nome em mirandês, os títulos de cada andamento provêm cada um de localidades transmontanas: Augas Bibas, Palaçôlo, Prado Gatón. No final da partitura, lê-se "L'aire de l campo fai-mos sentir bien!".
DIAS, Amílcar Vasques	_Plantas – Tojo, Urze, Glicínia e Rosmaninho (1993 e 1997) (a) _Jasmim (2004) (a) _Lume de Chão - Tecido de Memórias e Afectos (2004) (a) _Lírios roxos do campo (2005) (a) _O passeio da rã negra (2011) (a) _Acarro (2016) (a) _Ninhos (2016) (a)	—
GODINHO, João	_Fogo Posto (2011) (a)	_Sobre o tema dos incendiários.
MARECOS, Carlos	_Três prelúdios sobre o mar (1997) (a)	—
PEIXINHO, Jorge	_Janeira (1995) (a)	_Escrita com propósitos pedagógicos, no âmbito do <i>Álbum de Colien</i> .
PINHO, Nuno Peixoto de	_MO LI HUA – Lusitanian Seed for Piano (2018) (c)	—
VARGAS, António Pinho	_Cantiga para amigos; Alentejo, Alentejo; Vilas morenas; Casa de granito no Minho (e).	—

5.3 Análise das peças utilizadas na intervenção

O ciclo *Lume de chão – Tecido de memórias e afectos* é um conjunto de treze pequenas peças que pretende fazer a ligação entre a lareira do Minho, ligeiramente alteada, e o lume de chão alentejano (Dias *in* Gama, 2016). Nele encontramos recortes de “memórias e afetos” associadas a duas regiões portuguesas: o Minho, a terra de origem e de infância do compositor, e o Alentejo, a região onde reside atualmente (depois de um período na Holanda). Entre as peças relacionados com o Minho, na casa da sua avó em Badim de Monção, temos “Acender o lume”, “Eira do Outeiro”, “Ao lume”, “Alçapão”, “Cerejas-Pão” e as peças alusivas ao trabalho do linho, nomeadamente “Espadelar”, “Assedar”, “Fiar”, “Linho” e “Tear-Tecer” (como já se referiu na secção anterior). “Azinheira de silêncio”, “Acácia de ninhos” e “Sobreiro” são as peças relativas ao Alentejo.

O seu processo de criação é essencialmente o resultado de uma relação afetiva com as coisas, de uma proximidade com o espaço que o rodeia, como o compositor descreve numa entrevista realizada pelo CIMP:

Estou sempre a sair, a entrar, a ver, a pegar numa folha, a ver os seus nervos... e a ver que isto tem música! Porquê? Porque é diferente. E a sentir as coisas, o tato das coisas. Tudo está numa caldeirada constante, que tem a ver com a sensibilidade, com a ternura, com a gratidão – gratidão em sentido muito lato, gratidão com aquilo que nos envolve, com as árvores que só pedem água para viver. Este processo faz parte deste meu fazer das coisas, da minha sensibilidade... (Castro & Dias, 2005, pp. 8-9)

O compositor experimenta ao piano, de maneira a sentir o som, mesmo que não seja o som dos instrumentos a que aquele material se destina, e a sentir as vibrações que resultam das relações entre as diferentes notas:

Eu imagino um certo tipo de sonoridade e tento reproduzir no piano aquilo que tenho em mente (...) Ah, tenho estas notas, gosto de salientar isto, fazer isto aqui muito piano, abafar a corda... Ponho mesmo ali o dedo, logo no princípio da parte metálica da corda? Uso pedal? Fica a cor.... “Esta nota é gira”. E é uma nota de referência. É a primeira de três, e além do mais eu gosto dela. Crias uma certa afetividade com notas *tuas*, que são do *teu*

piano, mas *tu é que as fizeste*, porque tu é que as tocas lá. (Amílcar Vasques-Dias, comunicação pessoal, 2 de abril de 2019)

Ao lume

No canto superior da partitura, a indicação “à lareira da casa do Outeiro, de Badim, ao colo do meu avô-padrinho, escutando-lhe um conto calmo...” sugere o ambiente da peça, num contraponto sóbrio e tranquilo.

“E para que é que serve a lareira? Para aquecer, para cozinhar, para estar...”, diz o compositor na apresentação oficial da partitura (10 de maio de 2019). Ao redor da lareira, na cozinha, viam-se os potes de sopa, o forno de ferro fundido, o fogão a lenha. Os animais viviam na parte inferior da casa, no rés-de-chão, ao passo que a parte residencial era no primeiro andar. Entre a cozinha e o curral, havia o “alçapão”, que estava sempre fechado, porque “o menino podia cair”. Os animais enchiam a casa com o seu cheiro e os seus ruídos.

Nós sentávamo-nos ali. Não havia eletricidade, era com candeeiros de petróleo. O lume... E assim à noite, um bocadinho Inverno, um bocadinho frio para aquecer. O meu avô entretanto aquecia um tijolo que embrulhava depois em papel de jornal e que levava para a cama para aquecer os pés. O tijolo concentra o calor durante bastante tempo. E isso para mim são coisas... Ali era muito mais prático usar o tijolo do que aquecer água. Metese o tijolo perto do lume, aquece-se ou então, se se usou o forno a lenha, põe-se dentro do forno que ainda está quente. Mas mais fácil é ao lado da lareira, que já está muito quentinho. Embrulhava-se em jornal... Aquele cheiro a tijolo quente... E depois, pronto, onde é que eu haveria de ficar? Havia a chaminé. O forno, o fogão, a lareira. E estávamos assim, no crepitar, já tinha pouco lume, já era quase só brasa, mas brasas fortes, tinha estado o dia todo aceso. Acendia-se de manhã. “Acender o lume”. (Amílcar Vasques-Dias, comunicação pessoal, 2 de abril de 2019)

Depois, o avô começava a contar uma *história*, inventada por ele: “uma *história* nem triste nem alegre” (*Ibidem*).

Assim, evocando a casa minhota e costumes rurais, o compositor relembra memórias ao lado dos seus avós e da sua irmã. As histórias e os cantares à lareira eram, aliás, momentos habituais em noites de Inverno nas aldeias nortenhas, uma vez que o calor atraía inevitavelmente

as famílias para um certo ponto da casa. As histórias à lareira são ademais memórias frequentemente evocadas noutros contextos, como é o exemplo dos “Contos à lareira” de Fernando Aldeia, num universo não minhoto, mas transmontano. Autênticos momentos familiares ou comunitários, entre histórias reais ou fictícias, as pessoas encontravam neles um breve consolo, por entre um quotidiano duro, sofrido, próprio do ambiente de pobreza que era a vida no campo (Aldeia, 2019).

O primeiro motivo é um “sinal fora do tempo”. “E agora? Começa a contar o tempo. Não há marcação. Só de vez em quando, outra vez, é que vem *o tempo*”, diz o compositor relativamente ao gesto inicial, que vai aparecendo no final das frases ao longo da peça. “É um congelamento no tempo, mas a *história* continua” (*ibidem*).



Figura 5 Ao lume [compassos 1-3]

Já quanto aos cromatismos que vão aparecendo a partir da terceira frase, são “uma espécie de *alegre-triste*”, para frisar um aspeto da história que o compositor “achava mais tristonho” (*ibidem*).



Figura 6 Ao lume: cromatismos [compasso 13 e 16]



Figura 7 Ao lume: motivo da avó
[compasso 29]

As mudanças de textura – o protagonismo do baixo, os acordes na mão direita - e intensidade – dinâmicas, os *acelerandos* - refletem o desenrolar do conto imaginado, num momento de maior ação. Os motivos no agudo vão-se alterando, evocando a avó, à semelhança de “Cerejas-Pão”. Mais lento na frase final, “apagando-se”, “é um jogo entre o que é que virá agora e quando virá. Entre a nota sozinha, o simultâneo, o mais curto...” “Depois, parece que já acabou. E obriga quem está a ouvir a escutar até ao último momento do som” (*ibidem*).

Cerejas-Pão

Com a indicação na partitura “à minha avó-madrinha... e à cerejeira do tanque da casa do Outeiro de Badim...” (Dias, 2019, p. 27), a miniatura é nostálgica e doce. Numa lembrança da avó a comer cerejas com pão de milho, produzido no forno de lenha, o ambiente é de carinho, de ternura, nele se misturando memórias de odores da massa guisada com carne, do doce de cereja, do pão de milho... E sem esquecer as brincadeiras com o amigo de sempre, o Zé da Lídia.

Sobre a peça, o compositor diz:

Claro que isto é um pouco irrealista, porque é muito mais emotivo, muito mais forte, muito mais tudo uma avó a comer cerejas com pão do que tudo o que a música possa dizer. (...) Mas realmente o atrevimento de eu chamar a esta peça “Cerejas-pão”...O que é isto? Isto não é nada! Um carinho, uma ternura, uma lembrança, com saudade... Mas cria um certo ambiente em que a gente pode imaginar algo. As cerejas, o pão, e a avó... Cada um imagina à sua maneira, com o seu contexto, a sua vivência. Talvez este ambiente também possa vir da delicadeza na maneira de afagar as teclas, as notas, as apogiaturas, o som. Mas isto é uma brincadeira. Há um certo processo, mas que não é nada de especial... Nada é especial, de facto! Mas tudo contribui para este ambiente... (Amílcar Vasques-Dias, comunicação pessoal, 2 de abril de 2019)

Sobre as cerejas, que eram na realidade as ginjas, bem diferentes das cerejas normais, e sobre como elas encontram expressão nesta pequena peça...:

Tinham uma parte branca e uma parte avermelhada. Não se vê muito destas cerejas à venda. Normalmente, as cerejas são muito certinhas, muito vermelhinhas. Mas aquelas não, eram maiores, bolachudas, e tinham aquela parte branca. Eram carnudas e um bocadinho durinhas. Este desenho no agudo [compasso 2] é a imagem da criança que olha e vê aquelas “coisinhas” penduradas. Porque se viam bem, eram grandes... (*ibidem*)

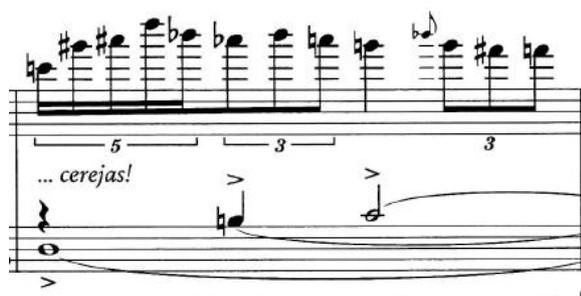


Figura 9 Cerejas-Pão: cerejas [compasso 2]

a tempo

quase brincando...



Figura 8 Cerejas-Pão: cerejeira [compasso 4-5]

A meio da peça [compassos 18-19], o menino sobe clandestinamente ao telhado que tapava o tanque para apanhar cerejas:

Se te sentasses ali, e fosses devagarinho, conseguias apanhar ramos de cerejeira! Claro que era um bocado perigoso, se a minha avó nos visse começaria aos gritos... Mas ali podias apanhá-las, não uma a uma, mas logo duas ou três num raminho. E, por brincadeira, a gente punha-as na orelha. (*ibidem*)

Do compasso 19 ao 23, em especial nos motivos descendentes iniciais, o compositor tenta traduzir em música o movimento de apanhar as cerejas ou os raminhos da cerejeira [compassos 19-23]. O compositor sugere, assim, realçar ligeiramente as tercinas cromáticas, tocando quase *stacatto* e esquecendo um pouco o tempo e a velocidade. As tercinas vão continuando até ficarem cada vez mais próximas umas das outras e alcançarem o registo agudo, parando abruptamente, como se não houvesse mais nada a dizer.



Figura 10 Cerejas-Pão: o menino sobe ao telhado [compassos 18-19]



Figura 11 Cerejas-Pão: o menino tira os ramos de cerejas [compasso 20]

A peça termina com uma pequena alusão ao linho, na forma do espadelar e do assedar, sempre fazendo jus à lembrança da avó. A alusão ao espadelar e ao assedar é semelhante à utilizada na peça “Linho”, que será analisada de seguida.

Linho

O processo moroso de produção do linho nas aldeias, desde o semear até ao tecer, vai eliminando os vários vestígios de caule da planta até chegar ao fio de linho. Um processo em que, normalmente, toda a comunidade dá o seu contributo, havendo distribuição de tarefas entre homens e mulheres. Semear, colher, ripar, molhar, malhar, moer, espadelar, assedar, fiar, ensarilhar, dobar e tecer são as principais etapas, intercaladas por outras, como lavar, secar, etc. As retratadas neste ciclo – espadelar, assedar, fiar, (dobar) e tecer – são todas elas desempenhadas por mulheres, apetrechadas de instrumentos próprios (Bernardo, 2010).

O compositor recorda-se bem da avó e das mulheres da aldeia na lide das tarefas do linho, muitas vezes desempenhadas em conjunto, dos sons que produziam e dos momentos sociais que inevitavelmente se criavam. Sobre esta peça, diz o compositor:

O que é que se pode dizer do linho? O facto de eu ter visto os fios do linho e todo aquele processo de preparação do linho levou-me à ideia de que o fio de linho seria uma distância grande entre duas notas (dois sons!), mas tocadas simultaneamente... (Amílcar Vasques-Dias, comunicação pessoal, 2 de abril de 2019)

As notas, a meio tom de distância e ainda separadas por duas oitavas, num registo bem agudo do piano, quase que parecem estar em unísono. Soam um pouco desafinadas, mas timbricamente brilhantes. A edição preparada pela pianista Joana Gama (2019), ao simplificar a informação (tirando, por exemplo, o tracejado da “oitava acima” e colocando um 8 em cima da clave de sol), aproximou a notação à pureza e à limpeza do fio.

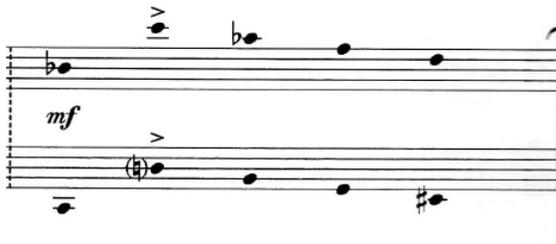


Figura 12 Linho: os fios de linho [compasso 4]

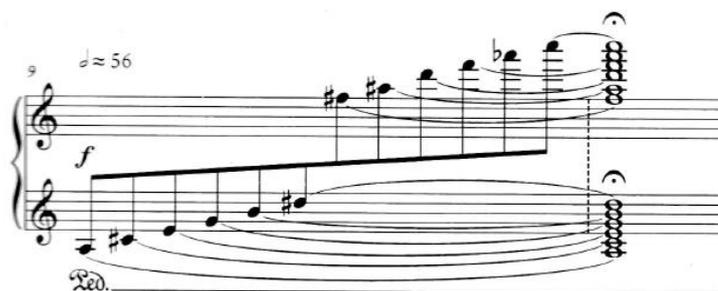
A densificação da textura corresponde ao acumular dos fios de linho, já puros. Isto é, à singeleza e à pureza de um único fio vão-se acrescentando outros fios semelhantes, também despidos de sujidade, culminando num acorde onde todos eles aparecem unidos, mas ao mesmo tempo bem perceptíveis, bem delineados e separados [compassos 9-10]. Nas suas palavras:

Vou acrescentado notas, sempre numa perspetiva imaginativa, à medida que se vai evoluindo, que se vai preparando, que se vai trabalhando o fio, o linho. Vão-se acumulando, na minha imaginação, mais sons. Torna-se mais denso, e a dinâmica vai crescendo. (...) As notas vão-se acumulando até que fica tudo isto. No fundo, é a evolução da simplicidade anterior, que agora culmina no acorde. (*ibidem*)



Figura 13 Linho: os fios de linho [compasso 6]

Figura 14 Linho: a acumulação dos fios de linho [compasso 9-10]



Da energia acumulada do acorde, inverte-se o processo, isto é, ao invés de se densificar, subtrai-se à textura os seus elementos. Depois de tocado o acorde, o intérprete vai soltando gradualmente as notas das teclas, num efeito em que, paradoxalmente, apenas se “ouve” a nota que desaparece quando se solta a tecla, “até restar apenas uma” (*ibidem*).



Figura 15 Linho: o processo inverso [compasso 11]

A secção final reproduz motivos, com notas diferentes, utilizados na peça “Espadelar”, representando as mulheres a baterem o linho no cortiço com a espadela. Um processo de que o compositor se recorda por “todas as impurezas, todos os lixos, todos os pequeninos... os pequeninos restos, ou aquilo que está a cobrir a fibra do linho” (Dias *in* Gama, 2016, p. 86), tudo isso saltar por obra do movimento com a espadela. O movimento rápido do acorde acaba por representar precisamente esse momento em que as impurezas saltam, e em que o linho consequentemente vai ficando mais limpo.



Figura 16 Linho: o espadelar [compasso 12]

Fiar

De fuso na mão, a fiadeira “vai transformando o linho em fios...” (Dias, 2019, p. 12). No ciclo, esta peça é anterior à do “Linho”. No caso, achou-se por bem coloca-la em segundo lugar, apresentando-se o fio em primeiro lugar e as etapas num segundo. Sobre o processo do fiar, diz o compositor:

Debaixo do braço esquerdo elas tinham a roca, e na mão direita o fuso. É fantástico a sensibilidade destes três dedinhos [o primeiro, o segundo e o terceiro], que vão enrolando o fio. E a mão esquerda que vai segurando e mexendo o fio... E isto é fiar. (Comunicação pessoal, 2 de abril de 2019)

O gesto inicial é um motivo já utilizado na peça “Assedar”, novamente com notas diferentes, que representa o linho a passar pelo sedeiro, um pente com dentes finos de aço.



Figura 17 Fiar: assedar [compasso 1]

Os compassos seguintes são uma espécie de prelúdio ao fiar: as notas em *stacatto* representam o movimento contínuo dos três dedos das mulheres, ao molharem e esticarem o fio, em contraponto com um elemento estático, “que faz uma espécie de contraponto com as outras notas. É como se fosse o linho” (*Ibidem*).



Figura 18 Fiar [compassos 2-3]

Num breve relance, evoca-se a dobadoira, um aparelho giratório a partir da qual se formam as meadas (umas porções de fios). O dobar que, em bom rigor, é uma etapa à qual se chega só depois do linho estar fiado, resume-se apenas a um compasso (o quarto), na primeira parte da peça.



Figura 19 Fiar: a dobadoira [compasso 4]

Na segunda parte, por entre o movimento do fiar, que se apresenta como um contínuo na mão direita, surge, na mão esquerda, o cantarolar da fiadeira que, entretida numa tarefa repetitiva e mecânica, desvia o pensamento para outro assunto. Entretanto, “como a coisa está na calha, já está em andamento, então o que fazer? Não precisa de estar a pensar e começa a cantar. Ela estará a cantar aquilo meio desafinado. É mais o estar entretida” (*Ibidem*).

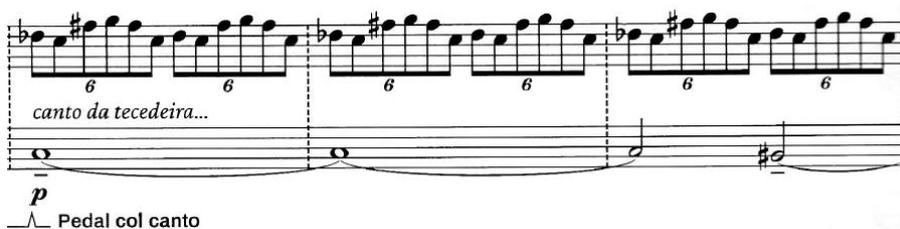


Figura 20 Fiar: o canto da fiadeira [compassos 8-10]

6. RESULTADOS: INTERVENÇÃO

Ao longo dos três meses de intervenção pedagógica, foram recolhidos dados através de entrevistas com os participantes, de observação direta participante das aulas e de observação das gravações das aulas. Os resultados serão apresentados segundo categorias definidas, na sua maioria, *a priori*, a saber: 1) processo de aprendizagem das peças, 2) relação pessoal dos alunos com as referências extramusicais, 3) criação de referências extramusicais, 4) influência das referências na realização performativa, 5) interesse por repertório contemporâneo português e 6) opinião dos pais sobre o concerto (por intermédio dos alunos). As categorias vão ao encontro das perguntas de investigação definidas no início do estudo. Na discussão, tentar-se-á interpretar os dados, relacionando-os também com conceitos da literatura revista.

Processo de aprendizagem das peças

Aluna A

Segundo o que disse na entrevista, a aluna A sempre gostou da peça. Apenas pensou que era mais lenta do que aquilo que normalmente tocava. No início do estudo, disse que achava que era mais difícil, por causa das alterações, mas começou a tornar-se mais fácil à medida que foi estudando.

Para além da dificuldade relativa à independência das vozes, por ter de reter certas notas e não outras (que a aluna já tinha referido numa conversa informal com o professor), a aluna A não identificou nenhuma dificuldade especial. Não era nem muito fácil nem muito difícil.

A aluna afirmou ter “gostado de tudo”. Gostou de “ver, de estudar e de tocar”. A parte que gostou mais foi a do *acelerando*. Disse que se estava a sentir bem na audição, pois estava descontraída. No concerto, tocou muito bem, em perfeita sintonia com o espírito um pouco melancólico e sóbrio da peça.

Aluna B

Quando ouviu a peça pela primeira vez, a aluna B afirmou, durante a entrevista, que a sua primeira reação foi “um bocado de choque”, de estranheza, pela diferença, e que não tinha gostado muito. Contudo, à semelhança do que tinha acontecido com a toccata de Khatchaturian, pensou que aquilo “ao tocar” iria “entrar”. Num primeiro momento, não se esforçou muito. Começou a ter mais interesse depois de ver a apresentação da partitura oficial e de perceber do que é que a música tratava, pois é melhor “quando se sabe do que é que se está falar, entre

aspas”. Esforçou-se mais quando percebeu que “conseguiria realmente fazer daquilo uma performance bonita”.

O que gostou mais foi a contextualização, que considera ser muito importante, apesar de não ser muito frequente nas aulas. Acha que, neste caso, a contextualização é mais fácil por causa das indicações na partitura e pelo facto do compositor ser vivo. Tudo se tornou mais fácil depois da contextualização. Antes disso, “estava a tocar notas à toa” e, depois de saber quais eram as referências extramusicais, “as notas já não eram tão à toa e faziam sentido juntas”. Disse que tentou transmitir o que compositor queria imaginando ela mesma as referências, durante a preparação da peça e, depois, durante a performance. Musicalmente, o momento que mais gostou foi a tensão do menino a subir ao telhado e as cerejas a caírem.

Para a aluna B, foi difícil fazer “com que certas melodias soassem *melódicas*”, que soassem “bem todas juntas”, por serem “notas que se calhar não teriam um percurso melódico muito usual”. Em relação a aspetos técnicos, o “espadelar” revelou ser a parte mais difícil, por ser “uma escrita que não estava mesmo nada habituada”, mas que rapidamente se familiarizou. A técnica da rotação foi também uma novidade.

Quanto ao concerto, disse que se sentiu bem a tocar e que imaginou as referências durante a performance. Estava nervosa para falar, não para tocar. A aluna foi muito expressiva e conseguiu jogar bem com os vários momentos, imbuídos de uma certa nostalgia.

Aluno C

Da primeira vez que ouviu a peça, o aluno C disse que não gostou nada: achou que eram um “bocado estranhas”, com muitas dissonâncias. Contudo, à medida que foi estudando, foi “aprendendo a gostar” e foi-se “libertando cada vez mais”. Ao longo do processo, foi conhecendo a peça e viu que “até gostava”. No final, acabou por “gostar muito de tocar” as duas peças. Disse também que o estudo das peças foi “interessante” e “desafiante”.

Verificou-se que o aluno, no início, estava um bocado apático, mas que foi mudando a sua atitude ao longo das aulas, tendo inclusive demonstrado grande entusiasmo no ensaio final.

O processo não foi “propriamente fácil” porque teve de fazer algumas coisas que nunca tinha feito, nomeadamente a técnica do “espadelar”, de “atacar e soltar depois o pulso”. Mas, tirando isso, o resto foi acessível, sem ser fácil mas sem ser muito difícil. Em termos de leitura, a peça “Fiar” foi mais fácil, principalmente o momento do canto das fiadeiras. A secção dos “fios de linho” foi a mais difícil de leitura, devido à coordenação das mãos.

Musicalmente, acabou por gostar de tudo. A que gostou mais foi a peça “Fiar”, pois era “mais confortável” e era “mais o seu género”. Mas disse que tinha gostado das duas, no geral.

O aluno C estava bastante descontraído no concerto. Tocou de forma muito expressiva e com um som muito bonito. Após o concerto, agradeceu-me por mensagem o facto de o ter escolhido para o projeto.

Relação pessoal dos alunos com as referências extramusicais

A aluna A disse que gostou das referências e que antes não conhecia a casa tradicional minhota, apesar de os seus pais terem nascido ambos em aldeias desta região. A aluna tem uma lareira tanto em sua casa como na casa dos avós. Sendo uma aluna tímida e pouco propensa à criação de imagens e ideias inspiradas na música (segundo o que se foi observando nas aulas com a orientadora cooperante), pensa-se que o facto de ter criado duas referências extramusicais de forma fluida (ainda que induzida), como se irá dar conta adiante, pode significar que a aluna transportou vivências pessoais para a música, centradas precisamente no elemento da lareira. Quando se ensaiou o comentário, a aluna demonstrou bastante entusiasmo. Gostou também de ouvir o compositor a falar na publicação da partitura oficial.

A aluna B já tinha feito pão de milho com a sua avó, num forno de lenha (agora infelizmente rachado) que havia em casa dos avós, uma casa em Cinfães cujo restauro respeitou o formato tradicional da casa minhota, mantendo também os espigueiros. A aluna já tinha visto os instrumentos do linho mas estava mais familiarizada com a produção do pão, pois já fora parte ativa. Disse que as referências foram “bonitas”. Gostou especialmente das cerejas e da alusão à avó, porque “também tinha uma avó”, reconhecendo assim que se identificou com esse elemento. Relacionava-se também com o momento em que o menino subia ao telhado, pois fazia isso com o seu irmão na casa dos seus avós, e com a parte do linho.

O aluno C gostou de conhecer o processo do linho e achou que o compositor tinha captado bem as várias fases. Apesar de não lhe ter falado do linho depois da audição, o aluno disse que o pai certamente já o conheceria, visto que ambos os pais provinham de aldeias minhotas. No ensaio final, o aluno demonstrou muito entusiasmo na preparação dos comentários, tendo inclusive pedido para ensaiar mais uma vez antes do concerto.

Criação de referências extramusicais

Durante a intervenção, as referências não se esgotaram nas indicadas pelo compositor, tendo os alunos dado o seu contributo na criação do imaginário da obra

Em contexto de sala de aula, em reação à pergunta do professor – “o que é que achas que pode ser aqui?” -, e depois de uma pequena hesitação, seguido de outra pergunta – “quais os sons que podemos ter numa aldeia?” -, a aluna A comparou o elemento do baixo, na mão esquerda, à chuva. O professor sugeriu, a partir daí, que a chuva podia estar sempre a bater e que havia momentos em que batia de forma mais intensiva. Confrontada novamente com a pergunta do professor e com a indicação que a frase anterior tinha sido “o final da história”, mas que eles ainda estava “ao lume”, a aluna sugeriu que o menino adormecia no final [compassos 32 - 37].

A aluna B sugeriu, novamente em contexto de sala de aula, depois de induzida pelo professor, e de forma bastante espontânea e imediata, que o compasso 22 podia ser o “momento de estranheza”, momento em a mão esquerda se junta aos ramos de cerejas, num registo grave, a cria uma cor harmónica totalmente diferente. O compositor não tinha sugerido nada em específico para esse momento.

Nos *sforzandos* finais [compassos 35 - 43], depois de pensar em casa numa possível referência ligada ao linho, o aluno C sugeriu imaginar-se novamente o espadelar na mão esquerda, que estaria, segundo o que se interpretou, em contraposição com o fiar da mão direita. Acabou por utilizar uma referência do compositor mas numa passagem (e numa peça) diferente.

Influência das referências na realização performativa

A introdução das referências extramusicais portuguesas na sala de aula conduziu a mudanças ao nível da execução performativa. Nesta secção, as descrições são baseadas sobretudo nas impressões do professor-investigador, sobre um objeto que é a performance, daí que possam tender a ser subjetivas. Contudo, algumas opiniões dos alunos foram incluídas, por forma a melhor compreender o seu ponto de vista.

Aluna A

Na referência do “congelamento do tempo” [motivos no agudo que se vão repetindo ao longo da peça], complementado com a indicação de sentir bem a distância entre as notas dos diferentes registos, a aluna tocou logo com uma pulsação menos rígida. Foi necessário relembrar

uma vez mais no início da aula seguinte, é zero, mas, de resto, manteve sempre essa abertura e flexibilidade na execução dos motivos.

Em relação à alusão constante à “voz do avô a contar a história”, esta foi complementada com o professor a cantar o soprano e com indicações relativas aos finais naturais de frase em *diminuendo* e *ralentando* e ainda ao soprano timbrado. A aluna sempre demonstrou facilidade no *cantabile* e no equilíbrio das vozes intermédias, com o soprano bem timbrado e expressivo. Pensa-se que o facto de o professor ter cantado pode também ter ajudado a tornar o fraseio e o *cantabile* mais naturais.

Os momentos “melados” dos cromatismos, um pouco tristonhos, foram complementados com a indicação de se apreciar bem as notas, pois as colcheias estavam a ser tocadas com alguma ligeireza. Foi ficando mais expressivo, mas foi necessário relembrar a aluna nas aulas seguintes. Às vezes, era um bocado apressado. No concerto final, alguns cromatismos foram apressados.

Em relação à indicação “aqui, parece que vai acabar mas não; e é assim, e é assado...”, complementando com as orientações “mais livre e assumido”, “esticar a primeira nota”, “este dó no grave é uma alavanca” [compasso 27-29], com o objetivo de atribuir sentido ao *acelerando*, a aluna inicialmente mostrou estar ainda um pouco presa, isto é, sem arriscar mover muito o tempo e mantendo mais ou menos a mesma pulsação. Contudo, rapidamente se foi moldando à referência.

Na aula após o concerto, quando se pediu para “imaginar que o avô respirava para recuperar fôlego”, a aluna tocou logo de forma bastante mais convincente, com o *ralentando* e a respiração.

A referência criada pela aluna da “chuva” não produziu uma diferença significativa na execução. A aluna já estava a fazer o gesto na direção do piano. Em relação à referência do “menino a adormecer”, a execução foi ficando um bocado mais livre e descontraída.

Aluna B

De forma geral, a aluna tentou transmitir as ideias do compositor imaginando-as ela mesma “na cabeça”, durante a preparação e durante a performance.

Em relação à referência da nostalgia e da cerejeira, a aluna, depois de ter descrito a mão esquerda como “quase uma lembrança” e da mão direita como “se ele estivesse a brincar, e a avó...”, foi conseguindo gradualmente executar essa duplicidade de patamares. O afago na mão

esquerda foi facilmente apreendido; foi “brincando” mais com a mão direita depois de já ter o trecho dominado em termos técnicos.

Logo no segundo compasso, quando “o menino olha para as cerejas”, a aluna sugeriu ela mesma tocar a mão direita mais leve e articulada, de modo a se assemelharem mais às cerejas.

Em relação à referência do menino a começar a subir sorrateiramente ao telhado, algo arriscado e proibido, complementada com a indicação de se começar as semicolcheias um bocadinho mais lento, a aluna assimilou-a bem e tocou sempre com essa sugestão.

Quando o menino começa a tirar as cerejas da árvore, cereja a cereja ou num raminho, a aluna sugeriu fazer grupo a grupo para retratar melhor os ramos com as cerejas, que podiam ser de duas ou de três cerejas. A aluna sugeriu também tocar a passagem com as duas mãos, de modo a salientar a separação das notas, tal qual as cerejas.

Mais tarde, depois da alusão ao “movimento contínuo e fluido de se tirar os raminhos da cerejeira”, complementado com a indicação *ad libitum*, reforçado com a ausência de compassos (apenas tracejados), a performance ficou bastante melhor.

Em relação à parte do espadelar, a aluna conseguiu identificar o processo na partitura, que justificou dizendo que “no espadelar aquilo tira o volume”. Quanto ao assedar, a aluna reagiu mais à indicação da espécie de imitação que há entre a mão esquerda e a mão direita e não tanto à metáfora em si. No entanto, como era um momento muito breve da peça (apena meio compasso), não se pode propriamente tirar daqui grandes conclusões.

Quanto à referência criada pela própria aluna, o “momento de estranheza”, a aluna tocou naturalmente com um timbre diferente e sugeriu fazer uma ligeira respiração entre o momento anterior.

Aluno C

Em relação aos “fios de linho”, a metáfora não surtiu grande efeito no início. A performance ficou ligeiramente mais “espaçosa”, mas foi pouca a diferença. Depois, quando complementado com indicações mais específicas – nomeadamente tocar com as pontas dos dedos, timbrar mais o soprano e tocar menos “nota a nota”, menos *tenuto* – foi começando a melhorar. O momento em que se notou uma melhoria substancial ao nível da qualidade sonora foi quando se sugeriu que tocasse de uma forma “mais aérea”. Para além do som, foram trabalhados os *diminuendos* naturais e o jogo das suspensões. Pode-se dizer que o controlo sonoro foi um dos pontos altos da sua performance.

Em relação à referência do “espadelar”, o aluno identificou-o no compasso 11. Apesar de não ter sido exatamente o que o compositor tinha dito, considerou-se que era perfeitamente válido tendo em conta a escrita. A partir do momento em que tomou consciência da referência, pareceu haver uma ligeira melhoria, porque o movimento ficou mais seco, sobretudo nos compassos a seguir [compassos 12-18]. Contudo, teve de ser complementado com exercícios de relaxamento ao longo das aulas. O aluno tinha dificuldade em relaxar depois de tocar o acorde. Ele próprio chegou a fazer um movimento de “vibrato” por iniciativa própria numa das aulas em que se esteve a repetir mais lento. O aluno disse na entrevista que as indicações relativas ao movimento do espadelar foram aquelas que mais o ajudaram nas aulas, pois contribuíram para ficar “mais confortável numa parte em que não estava tão confortável”. No concerto, a secção estava dominada, com uma boa qualidade de som e uma postura descontraída.

Em reação à parte do “acumular dos fios”, o aluno tocou instintivamente com um movimento rotativo para cada nota, sem qualquer demonstração do professor.

O aluno identificou o movimento do fiar da segunda parte, tendo o professor depois revelado que a mão esquerda era o canto das fiadeiras, complementado depois, ao longo que se foi trabalhando a secção, com o professor a cantar pontualmente. A mão esquerda foi ficando mais expressiva ao longo das aulas. Também lhe foi pedido para tocar a mão direita mais articulada e para pôr menos pedal.

O aluno conseguiu identificar o momento do assedar, no primeiro compasso. Foi complementado com a indicação de gesto sedoso. Contudo, não houve propriamente uma diferença porque o aluno já estava a fazer um gesto inicial.

Em relação à dobadoira, foi dito que, neste caso, como supostamente viria depois do fiar, aquela referência era como se fosse um “pensamento fugaz”, uma “antecipação furtiva do que estaria para vir”. Foi difícil captar esta *nuance*, daí a referência ter sido abandonada nas restantes aulas, passando simplesmente a ser o momento da dobadoira, como o compositor sugere. No início, o som estava muito direto, mas acabou por melhorar ao longo da intervenção.

Em relação à irregularidade do movimento do espadelar, desempenhado por humanos, foi complementado com indicações de movimento – levantar o braço quando uma das mãos não tocava, para criar uma diferença visual no público – e de *ritardando*. O aluno compreendeu de imediato a referência e tocou sempre tendo em conta essa alusão.

Quanto à referência do próprio aluno, a contraposição do espadelar com o fiar, não houve propriamente uma diferença ao nível da execução.

Interesse por repertório contemporâneo português

Todos os dados deste tema provêm das entrevistas finais.

A aluna A gostaria de ver mais repertório deste género porque “acha que é sempre bom estar a ver coisas diferentes”. A aluna B disse que considera que o projeto foi “um bom impulso” para ver outro repertório contemporâneo português. Segundo ela, gostaria de tocar peças desse repertório de vez em quando pois, “por muito estranho que soe (...), é importante termos conhecimento da música que se faz no nosso país”. Para além disso, afirmou que o projeto foi “engraçado” e “bom” para a sua formação. O aluno C rematou, no final da entrevista, que o repertório contemporâneo português não é muito explorado nas escolas mas que “faz bem” tocar.

Opinião dos pais sobre o concerto (por intermédio dos alunos)

As opiniões dos pais chegaram até nós através do testemunho dos alunos.

Os pais da aluna A disseram-lhe que tinha melhorado em relação ao período passado, pois parecia estar mais à vontade a tocar.

Quanto aos pais da aluna B, segundo o seu veredicto, disseram que gostaram bastante do concerto. A sua mãe disse que foi um concerto muito bonito. Na sua opinião, o facto de os alunos explicarem as peças torna as apresentações muito mais cativantes e que isso deveria ser prática comum nos concertos. Em contrapartida, disse que se os alunos tocassem novamente as peças era provável que não conseguisse distingui-las umas das outras, por não estar muito habituada a esse tipo de linguagem. O pai da aluna achou o concerto “muito fixe”, “não ficou tão chocado, entre aspas”.

Por fim, o aluno C disse que o pai tinha gostado muito do concerto.

6.1 Discussão

Todos os alunos envolvidos no projeto demonstraram ter gostado do processo. Tanto a aluna B como o aluno C partiram de uma primeira reação menos positiva, mais estranha, à peça - ao contrário da aluna A, que gostou desde o início, provavelmente por ser mais próxima da tonalidade - para um contínuo aumento de interesse e gosto na aprendizagem. A peça “começou a entrar” já que, ao conhecerem, a aluna B e o aluno C perceberam que “até gostavam”. A aluna B referiu várias vezes a importância da “contextualização da peça” para atribuir sentido ao que se toca, pois antes estava a tocar “notas à toa” e que é sempre melhor quando se sabe “do que é

que se está a falar”. A partir da contextualização, tudo se tornou mais fácil. O aluno C achou que o compositor tinha captado bem os processos. No seu caso, foi notória a evolução da atitude nas aulas.

Assim, num quadro em que os alunos, em virtude do seu *background* musical e em face a uma linguagem que lhes era estranha, pouco detinham de elementos musicais e formais imediatamente perceptíveis, os alunos agarraram-se às referências extramusicais, mais ou menos familiares, para atribuir forma e compreensão ao discurso. Não havendo uma mediação social e intelectual consistente no sentido de uma melhor compreensão das linguagens musicais contemporâneas (Albèra, 2007), como parece ter sido demonstrado na análise diagnóstica, as referências extramusicais assumiram o papel de mediador técnico, tal como o comentário o assume nas apresentações públicas de música contemporânea (Albèra, 2007).

Em relação ao interesse pela música contemporânea portuguesa, a aluna B e o aluno C mantiveram a sua abertura para o estudo deste repertório; quanto à aluna A, que não tinha emitido opinião na primeira entrevista, disse que era sempre bom ver coisas diferentes. No que toca ao concerto, o resultado foi muito satisfatório. Os alunos foram muito expressivos e estavam bastante descontraídos. Os pais também gostaram muito.

Quanto à influência das referências na interpretação, é lícito dizer que, na sua maioria, estas produziram um efeito bastante positivo, tanto ao nível musical – a maioria das referências – como ao nível técnico – a referência ao “espadelar” – como outros autores já haviam indicado (Schippers, 2006; Ruiz & Vieira, 2017), talvez pela linguagem metafórica conduzir a uma dimensão “além do tangível”, na sua natural abertura interpretativa (Schippers, 2006, p. 214). Pensa-se também que o exercício de cruzamento constante entre o musical e o extramusical, complementado com momentos de identificação e criação, foi uma boa forma de desenvolver o imaginário interpretativo dos alunos, num exercício de “tradução e transubstanciação”, fazendo jus ao potencial holístico do fenómeno musical (Azevedo et al., 2018, p. 4).

As referências serão analisadas segundo dois critérios: o critério da aproximação a metáforas comumente utilizadas no meio musical e o critério do abstrato / concreto. Em geral, verificou-se que as referências mais próximas de metáforas comumente utilizadas no meio musical – “fiadeiras a cantar”, “avô a contar a história” (cantar a melodia), “avô que respira e retoma o fôlego” (respirar) e emoções como o “momento de estranheza” e “nostalgia” – eram eficazes e facilmente compreensíveis.

As restantes metáforas poderão ser divididas entre o domínio tendencialmente concreto – “cerejeira” e “cerejas”, “espadelar”, “subir ao telhado”... - e o domínio tendencialmente abstrato, que inclui emoções (mas somente aquelas que não estão próximas das que normalmente se utiliza no meio musical). Verificou-se que, regra geral, as metáforas que surtiram maior dificuldade ou que necessitaram de maior mediação de outras indicações foram aquelas que se situaram no domínio mais abstrato, nomeadamente os “fios de linho”, a “antecipação furtiva da dobadoira” e os “momentos melados, mais tristonhos”. Os “fios de linho” - abstratos tanto na natureza da referência como na forma como estavam refletidos na partitura – foram muito bem interpretados no final mas foi necessário complementar com muitas indicações concretas ao nível da execução, bem como acrescentar a metáfora “mais aéreo” (mais próxima de metáforas comuns no meio musical). A referência da “antecipação furtiva da dobadoira” apresentou-se como demasiado elaborada e acabou por não surtir um efeito significativo na execução musical. A referência dos “momentos melados, mais tristonhos”, uma emoção, é abstrata sobretudo no modo como é refletida na partitura, através dos cromatismos no soprano e nas vozes intermédias. Não é propriamente próxima das metáforas mais recorrentes, pois “tristonho” e “melado”, uma espécie de “triste-alegre”, é diferente de “triste”. É também provável que não tenha sido transmitida da melhor forma.

No entanto, houve exceções a esta regra, nomeadamente com a referência da “acumulação dos fios”, abstrata mas facilmente compreendida, e a do “congelamento do tempo”, que teve um efeito imediato. Ainda assim, parece aplicar-se a necessidade de adequação da metáfora ao desenvolvimento e maturidade do aluno, sem ser demasiado obscura mas afastando-se do *cliché*. Subscreeve-se o conselho de Schippers, segundo o qual o professor deve encontrar “a metáfora certa para o aluno certo na ocasião certa” (Schippers, 2006, p. 213).

Quanto à criação das referências, verificou-se que as que foram criadas de forma mais espontânea foram as que mais próximas se situavam da realidade concreta dos alunos: “momento de estranheza”, “chuva” e “menino a adormecer”. A referência do “espadelar em contraposição com o fiar” necessitou de mais reflexão. As referências identificadas pelos alunos foram o “fiar”, o “assedar” e o “espadelar” (B e C), talvez por representarem movimentos humanos que, no caso, encontravam tradução musical através da própria grafia, do próprio desenho, sugerindo ela mesma (a grafia) um *movimento*.

O impacto das referências dos alunos ao nível da interpretação musical fez-se notar mais naquelas que foram criadas desde o início da segunda fase, nomeadamente o “momento de

estranheza”, pela aluna B, e “o menino a adormecer”, pela aluna A. As restantes foram criadas depois de estarem já definidos alguns elementos interpretativos, daí a sua influência não ter sido relevante.

A decisão de aspetos interpretativos de forma planeada foi mais fácil na aluna B, provavelmente por ser naturalmente mais autónoma e consciente e pelas referências serem mais acessíveis. Apesar da aluna A e do aluno C necessitarem de um pouco mais de mediação do professor, houve vários momentos de mudança espontânea ao nível da interpretação sem indicações exteriores concretas (apenas a alusão à metáfora).

O posicionamento face às referências extramusicais portuguesas também variou. No caso da aluna B, para além do envolvimento cultural e comunitário (Dillon, 2007), pode-se dizer que houve uma autêntica contextualização curricular, em todo o seu vigor. A partir de uma contextualização com um foco no espaço e no local (Fernandes, Leite, Mouraz & Figueiredo, 2013), através das referências rurais do Minho, foi possível aproximar a aprendizagem a realidades e experiências concretas vividas pela aluna na casa dos seus avós, com a sua avó e com o seu irmão, conscientemente reconhecidas pela própria.

Com o aluno C, apesar de ter havido um “significado cultural” – realçado pelo facto dos pais virem de aldeias minhotas -, não houve propriamente uma contextualização curricular, pois os elementos rurais relativos ao linho eram distantes da vida e das experiências concretas do aluno, mais próximo do meio urbano.

Quanto à aluna A, é um caso mais ambíguo. Por um lado, a aluna não estava familiarizada com os elementos rurais minhotos, apesar de os pais provirem de aldeias. Por outro, a peça remetia para uma noite de Inverno, à lareira, algo que a aluna já teria experienciado, mesmo não havendo o avô a contar a história. O modo espontâneo como criou as referências – “chuva” e “menino a adormecer” – demonstra que não era uma realidade distante das suas vivências. Embora não configura propriamente um exemplo de currículo contextualizado, não se poderá dizer tão-pouco que as referências extramusicais contrastavam totalmente com as suas vivências e a sua realidade pessoal.

Todavia, havendo maior ou menor identificação pessoal com as referências extramusicais portuguesas, parece certo que elas consubstanciam uma forma *bonita* e original de levar os alunos a conhecer costumes e elementos da nossa cultura regional. Olhando para outros projetos realizados de integração curricular de música tradicional portuguesa, como o citado exemplo das canções dos Sargaceiros da Apúlia (Brito & Vieira, 2014), verifica-se que, embora os alunos não

tenham, na sua maioria, um contacto direto com o conteúdo curricular – neste caso, com as canções tradicionais, uma vez que os alunos não as tinham cantado ou ouvido –, a sua integração leva a que estes conheçam e atribuam valor a um legado que lhes é próximo e distante ao mesmo tempo. O mesmo se poderá dizer do presente projeto.

7. CONCLUSÕES FINAIS

O projeto de investigação-ação apresentado propôs-se a compreender o impacto da utilização de referências extramusicais em contexto pedagógico na abordagem de obras do repertório contemporâneo português. Pela sua natureza qualitativa e particular, o estudo levado a cabo não é suscetível de generalização. Contudo, certas questões merecem alguma atenção.

Uma delas é sem dúvida o poder da imaginação. Neste estudo, a imagem e a metáfora atuaram como um intermediário, um mediador, facilitando a comunicação e a compreensão das obras. Uma linguagem à partida complexa tornou-se acessível, permitindo que os alunos desenvolvessem uma espécie de identificação com a obra, com o mundo imaginário do compositor, resultando numa conseqüente agradável sensação ao tocá-la. É lícito dizer que se simplificou acrescentando informação. A informação acrescentada – fosse ela mais ou menos familiar para os alunos - veio paradoxalmente reduzir a complexidade da linguagem e tornou-a mais próxima dos alunos. Todavia, a importância da adequação das metáforas ao desenvolvimento e maturidade do aluno – neste caso concreto, não demasiado *obscuras* – ganha reforço.

A imaginação do intérprete pode ser também uma espécie de válvula de escape, uma forma de *autoemancipação* (de dentro para dentro), pois que o intérprete reivindica para si o mundo sensitivo e espiritual da obra, ainda que (neste caso) inspirado nas ideias do compositor. Uma reinvenção que se situa no campo interior, mas que poderá ter repercussões ao nível da performance e ao nível da comunicação com o público. O estágio máximo da liberdade imaginativa foi, no presente caso, a imaginação pela aluna B das referências extramusicais durante o estudo em casa e durante a performance final.

O significado cultural tornou-se mais perceptível por ter sido acompanhado de um discurso *contextualizador* que ajudou a fazer as ligações, não circunscrevendo a comunicação ao material musical. A construção discursiva à volta das referências extramusicais portuguesas - quais interpretações afetivas e subjetivas do mundo -, tanto na preparação como na apresentação final, revelou vantagens comunicacionais que facilitaram a perceção do significado cultural pelos alunos, ao invocar imagens e ao tecer as ligações entre o musical e o extramusical. Não se quer com isto dizer que o repertório português será “mais português” se tiver referências extramusicais portuguesas. Apenas que a sua eficácia comunicacional, ao nível do significado cultural, poderá ser maior. Contudo, ficou por avaliar de forma mais detalhada as perceções do público relativamente a esse aspeto. Apenas se ficou a saber as opiniões dos pais por intermédio dos alunos.

Imbuir o repertório de significado cultural, relativo à comunidade e ao espaço onde o aluno pertence, nem sempre é sinónimo de contextualização curricular num mundo extremamente globalizado. As práticas e tradições locais concorrem com estilos de vida universais e globalizados. No caso da cidade de Braga, devido a um desenvolvimento exponencial nos anos após o 25 de abril, há uma mescla geracional entre o rural e o urbano, com gerações predominantemente provenientes de meios rurais e gerações predominantemente provenientes de meios urbanos (as mais jovens). Considerou-se, neste trabalho, que houve apenas um caso de contextualização curricular, plenamente reconhecido pela própria (aluna B). Torna-se um desafio encontrar um ponto comum entre estes dois conceitos, “significado cultural” e “currículo contextualizado”, de modo a dar simultaneamente a devida valorização ao meio local e às experiências e vivências dos alunos, sem optar pelo constante recurso (que também é importante, num ensino que se quer próximo do aluno) a práticas globalizadas. Fica o desafio lançado para futuros projetos no ensino do instrumento.

Contudo, mesmo na ausência de uma contextualização curricular na maioria dos participantes, pretendeu-se levar os alunos a conhecer e valorizar memórias de vivências que não lhes são assim tão distantes, embebidas de sonoridades sóbrias, etéreas, melancólicas, nostálgicas..., que as afastam desta forma da dimensão do “postal à ruralidade” turístico onde o projeto poderia facilmente ter resvalado.

Um projeto deste género pode ajudar a criar no ensino do piano raízes consistentes no local e tempo onde se insere, ao fazer a ligação entre a escola, a comunidade local e o mundo artístico nacional. No presente caso, o projeto pedagógico coincidiu, de forma feliz e inesperada, com a publicação oficial da partitura e o lançamento do CD da pianista Joana Gama (a segunda gravação da obra, depois da do pianista Álvaro Teixeira Lopes) precisamente na cidade de Braga, com a presença do compositor Amílcar Vasques-Dias.

De valorizar também uma coordenação, de índole curricular e extracurricular, entre as várias disciplinas ministradas numa escola, com o desígnio de prosseguir um objetivo coletivo da comunidade académica. O ideal, que é bastante difícil, seria coordenar objetivos *micro* (de desenvolvimento do aluno) com objetivos *meso* (de prossecução de projetos educativos conjuntos) e *macro* (de valorização da cultura portuguesa) no espaço da sala de aula. Penso que caminhamos no bom sentido, já que se verificou que os professores, a nível nacional, apresentam argumentos *micro*, *meso* - em menor grau, para divulgar obras de colegas - e *macro* para justificar as suas opções.

8. BIBLIOGRAFIA

Albèra, P. (2007). *Le Son et le sens: Essais sur la musique de notre temps*. Nova edição (online). Genebra: Edições Contrechamps. Retirado de: <http://books.openedition.org/contrechamps/1451>. Doi: 10.4000/books.contrechamps.1451.

Aldeia, F. (2019). *Contos à lareira*. Braga: Calígrafo.

Almeida, J. (2009). *O repertório musical português no curso básico do ensino especializado - Manual para os 1º e 2º graus da disciplina de Formação Musical*. (Dissertação de mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10995>.

Alves Costa, A. F. (2016). *A Metáfora e a Imagética: um contributo para a expressividade musical no ensino do violino*. (Dissertação de mestrado não publicada) Minho: Universidade do Minho. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/45195>.

Antunes, D. L. (2015). *Introdução à música contemporânea portuguesa de viola d'arco: um estudo de caso*. (Dissertação de mestrado não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado de: <https://ria.ua.pt/handle/10773/15808?mode=full>.

Araújo, A. T. (2017). *Repertório de Música Portuguesa para violoncelo para o ensino básico e secundário: inventário e adequação ao nível de ensino*. (Dissertação de mestrado não publicada). Castelo-Branco: Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco. Retirado de: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5837>.

Azevedo A., Furlanetto B. & Duarte M. (Eds.) (2018). *Geografias Culturais da Música*. Braga: Diário do Minho.

Azguime, M. & Delgado, A. (2004). *Entrevista a Alexandre Delgado*. CIMP (ed.). Retirado de: http://www.mic.pt/dispatcher?where=5&what=2&show=0&peessoa_id=123&lang=PT

Azguime M. & Cassuto, A. (2005). *Entrevista a Álvaro Cassuto*. CIMP (ed.). Retirado de: http://www.mic.pt/dispatcher?where=5&what=2&show=0&peessoa_id=118&lang=PT

Bates, V. C. (2014). Rethinking Cosmopolitanism in Music Education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 13(1). Retirado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37762544/ACT_Mar2014_310to327.pdf?ASAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1559085406&Signature=UZohjxYto7tj54JfXYwGL4oc%3D&responsecontentdisposition=inline%3Bfilename%3DRethinking_Cosmopolitanism_in_Music_Educ.pdf

Barten, S. (1998). Speaking of music: the use of motor-affective metaphors in music instruction. *The Journal of Aesthetic Education*, 32(2), 89–97. Retirado de: http://www.jstor.org/stable/3333561?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents

Barros, J. R. (2018). Poesia e Música: A Poesia aplicada como estratégia para o aumento dos níveis da motivação, em alunos de classes de conjunto iniciação e de Guitarra. (Dissertação de mestrado não publicada). Castelo Branco: Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco. Retirado de: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/6254>.

Bastos, P. (2007). *As sonatas e sonatinas para piano solo de Fernando Lopes-Graça*. (Tese de Doutoramento não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado de: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/8976/1/209552.pdf>.

Bernardo, A. (2010). *O Ciclo do Linho*. Retirado de: <https://www.saberfazer.org/research/2010/07/11/o-linhal>.

Bernardo, A. C., & Lopes, E. (2017). A metáfora para a interpretação musical: o estudo de caso “Um sino contra o tempo.” *European Review of Artistic Studies*, 8, 1–23. Retirado de: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/22874/1/MAR MUSICA 2017.pdf>.

Brito, H., & Vieira, M. H. (2014). Sargaceiros de Apúlia e orquestra de cordas: contributos para uma etnopedagogia musical. *Revista Música Hodie, Goiânia*, 14(2), 99–110. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/52429>.

Boretz, B. (1987). Thoughts in reply to Boulez/Foucault: “Contemporary music and the public” *Perspectives of New Music*, 25(1/2), 608–611. Retirado de: <http://www.jstor.org/stable/833138>.

Cabanas, J. (2002). *Teoria da Educação – Conceção antinómica da educação*. Porto: ASA.

Cancujo, G. (2009). *A temática da infância na obra para piano de Luiz Costa : um contributo para a recolha e incorporação de repertório português no domínio da pedagogia do instrumento*. (Dissertação de mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10986>.

Carvalho, M. (2010). Fernando Lopes Graça. In S. Castelo-Branco (Ed.) *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Cascais (s/d). *Museu da Música Portuguesa - Casa Verdades de Faria*. Retirado de: <https://www.cascais.pt/equipamento/museu-da-musica-portuguesa-casa-verdades-de-faria>.

Cascudo, T. (1996). Que fazer sem um Camões músico? – Fernando Lopes-Graça e o problema da tradição da música portuguesa. *Revista Portuguesa de Musicologia* VI, pp. 127-139. Retirado de: <http://rpm-ns.pt/index.php/rpm/article/view/91/95>

Cascudo, T. & Ferreira, A. (2003). *Entrevista a António Ferreira*. CIMP (ed.). Retirado de: http://www.mic.pt/dispatcher?where=5&what=2&show=0&peessoa_id=168&lang=PT

Cascudo T. & Rosa, A. (2003). *Entrevista a António Chagas Rosa*. CIMP (ed.). Retirado de: http://www.mic.pt/dispatcher?where=5&what=2&show=0&peessoa_id=30&lang=PT

Castro, P. (2003). Notas sobre modernidade e nacionalismo. *Revista Portuguesa de Musicologia*, (13), 145–162. Retirado de: <http://rpm-ns.pt/index.php/rpm/article/view/126>.

Castro, L. & Dias, A. (2005). *Entrevista a Amílcar Vasques Dias*. CIMP (ed.). Retirado de: http://www.mic.pt/dispatcher?where=5&what=2&show=0&peessoa_id=212&lang=PT.

CCRE-MPC (2017). *Criação, circulação, registo áudio e edição de obras de música portuguesa contemporânea, numa perspetiva reflexiva (CCRE-MPC)*. Retirado de: <https://research.esml.ipl.pt/index.php/investigacao/projectos/item/1541-criacao-circulacao-registo-audio-e-edicao-de-obras-de-musica-portuguesa-contemporanea-numa-perspetiva-reflexiva>

Centro de Investigação & Informação da Música Portuguesa (s/d). *Acerca de nós*. Retirado de: <http://www.mic.pt/footer?where=9&what=5>.

Cerqueira, F. J. (2017). *A obra de Fernando Lopes-Graça “Música de piano para as crianças” na classe de piano do Conservatório de Música de Felgueiras*. (Dissertação de mestrado não publicada). Porto: Escola Superior de Música e Artes de Espetáculo do Porto. Retirado de: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10592/1/Filipe_Cerqueira_MEM_2017.pdf.

Chidester, L. (1964). Contemporary music and the music educator. *Music Educators Journal*, 51(5), 117–119.

Clarke, V., & Braun, V. (2015). Thematic Analysis. In E. Lyons & A. Coyle (Eds.), *Analysing qualitative data in Psychology*. Londres: SAGE Publications.

CMCG (2012). *Projeto Curricular*. Retirado a 4 de fevereiro de 2019 de https://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/CMCG_Projeto%20Curricular%20de%20Escola.pdf.

CMCG (2014). *Projeto Educativo*. Retirado a 8 de Janeiro de 2019 de https://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/CMCG_Projecto%20Educativo%202014_2018.pdf.

Cosme, A., & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate, *82*(22), 62–82. Retirado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/64754/2/88122.pdf>.

Costa, N. M. (2016). *O repertório musical português no ensino da Tuba*. (Dissertação de mestrado não publicada). Porto: Escola Superior de Música e Artes de Espetáculo do Porto.

Costa, A. & Melo, A. (1989). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, *XIII*(2), 355–279. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>.

Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4ª edição). California: SAGE Publications.

Cruz, C. (1998). Sobre Kodály e o seu conceito de educação musical: Abordagem geral e indicações bibliográficas. *Associação Portuguesa de Educação Musical*.

Dias, J. (1990). *Estudos de Antropologia* (Vol. I). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Dillon, S. (2007). *Music, Meaning and transformation*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Duarte, M. (2018). A experiência do extemporâneo na representação da paisagem. In A. Azevedo, B. Furlanetto & M. Duarte (Eds.), *Geografias Culturais da Música*. Braga: Diário do Minho.

Ensemble AVA (2019). *Ensemble AVA: Contextualização*. Retirado de: <https://www.editions-ava.com/en/ensemble-ava>.

Engel, G. (2000). Pesquisa-ação. *Educar, Curitiba*, (16), 181-191. Retirado de: <https://docplayer.com.br/1121665-Pesquisa-acao-guido-irineu-engel-resumo.html>.

ESML (2019). *Peças frescas*. Retirado de: <https://www.esml.ipl.pt/index.php/actividades/item/7762-pecas-frescas-2019>

Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2012). Contextualização curricular: subsídios para novas significações, *177*(22), 163–177. Retirado de: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1540>.

Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A., & Figueiredo, C. (2013). Curricular contextualization: Tracking the meanings of a concept. *The Asia-Pacific Educational Researcher*, *22*(4). <https://doi.org/10.1007/s40299-012-0041-1>.

Flores, M. A. (2017) (Ed.) *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação. Contributos para aprofundar um debate*. Santo Tirso: De Facto Editores: pp. 7-20.

Folkestad, G. (2002). National identity and music. In R. MacDonald, D. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 151–161). Nova Iorque: Oxford University Press.

Foucault, M., Boulez, P., & Rahn, J. (1985). Contemporary music and the public. *Perspectives of New Music*, 24(1), 6–12. Retirado de: <http://www.jstor.org/stable/832749>.

Freire, P. (1986). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Gama, J. (2016). *Estudos interpretativos sobre música portuguesa contemporânea para piano: o caso particular da música evocativa de elementos culturais portugueses*. (Tese de doutoramento não publicada). Évora: Universidade de Évora. Retirado de: <http://rdpc.uevora.pt/handle/10174/21018>.

Giddens, A. (1999). *As consequências da modernidade*. Tradução: Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp Fundação.

GNRation (2019). *Radiografia: Perspetivas sobre novos compositores bracarense*s. Retirado de: <http://www.gnracion.pt/event/radiografia-1-perspetiva-sobre-novos-compositores-bracarense/>.

Gonçalves, C. (2006). *Obras para a infância de Eurico Thomaz de Lima: os duetos para piano*. (Dissertação de mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5636>.

Graça, F. L. (1989). Decadência?; A crise da música portuguesa; Necessidade e Capricho na música portuguesa contemporânea. In F. L. Graça, *A música portuguesa e os seus problemas*, vol. 2. Lisboa: Caminho.

Hespanha, P. (2001). Portugal: semiperiferia, intermediação e risco. In B. S. Santos (Ed.), *Globalização: Fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento.

Hill, P. (2002). From score to sound. In J. Rink (Ed.), *Musical performance: a guide to understanding*. New York: Cambridge University Press.

IPL (2017). *CCRE-MPC*. Retirado de: <https://www.ipl.pt/ccre-mpc>.

Kopiez, R. (2002). Making Music and Making Sense Through Music: Expressive Performance and Communication. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 522–539). Nova Iorque: Oxford University Press.

Kruse, A. J. (2014). Preservice Music Teachers ' Experiences With and Attitudes Toward Music Genres. *Journal of Music Teacher Education*, 24(3). <https://doi.org/10.1177/1057083714530721>

Labandeiro, D. (2009). *Canções e rodas populares infantis e canções e rondas infantis de Fernando Lopes-Graça: um contributo para a formação musical das crianças*. (Dissertação de mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11040>.

Leite, C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2012). Contextualização curricular: princípios e práticas. *Interações*, 5(22), 1–5. Retirado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/84746/2/87601.pdf>.

Lobos, H. (2010). Educação musical: presença de Villa-Lobos. A formação da consciência musical brasileira. In M. Carvalho (Ed.) *Heitor Villa-Lobos*. Recife: MEC/ Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana.

Marques, S. (2014). *A Música portuguesa no ensino das Ciências Musicais e da Formação Musical*. (Dissertação de mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35765>.

Miso Music Portugal (2014). *Missão*. Retirado de: http://www.misomusic.com/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103&lang=pt.

Miso Music Portugal & CIIMP (2017). *Música Hoje*. Retirado de: <https://www.rtp.pt/play/p1390/musica-hoje>.

MPMP (s/d). *Sobre*. Retirado de: <https://mpmp.pt/sobre/>.

Monteiro, F. (2003). *The Portuguese Darmstadt Generation ¾ The Piano Music of the Portuguese Avant-Garde*. (Tese de Doutoramento não publicada). Sheffield: Universidade de Sheffield.

Moreira, C. (2006). O entendimento do Património no contexto local. *Oppidum*, (1), 127–140.

Musicamera (s/d). *Quem somos*. Retirado de: <http://musicamera.pt/quem-somos/>

Nunes, A. (2011). *Introdução da música contemporânea no ensino do piano do 1^o ao 8^o graus*. (Dissertação de mestrado não publicada). Évora: Universidade de Évora. Retirado de : <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/12051>.

Neves, J. G. (2016). *Estímulos extramusicais como recurso criativo na composição musical*. (Dissertação de mestrado não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado de: <https://ria.ua.pt/handle/10773/18707>.

Oliveira, A. (2013). *Repertório português para violoncelo - Aplicabilidade Pedagógica no Ensino Básico*. (Dissertação de mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28931>.

Pacheco, A. & Vieira, M. H. (2014). Conclusões de um projeto de investigação-ação sobre o regime articulado no Conservatório do Vale do Sousa: O que o passado e o presente nos sugerem para o futuro. In *I Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa – Do Passado ao Presente: Impressões e Expressões*. Lousada: Conservatório do Vale do Sousa.

Palheiros, G. B. (1999). Investigação em educação musical: Perspetivas para o seu desenvolvimento em Portugal. *Revista Música, Psicologia E Educação*, 1.

Pinto, J. (1991). Considerações sobre a produção social de identidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 32, 217–231. Retirado de: [https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/32/Jose Madureira Pinto - Consideracoes Sobre a Producao Social de Identidade.pdf](https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/32/Jose%20Madureira%20Pinto%20-%20Consideracoes%20Sobre%20a%20Producao%20Social%20de%20Identidade.pdf).

Rink, J. (2001). Translating musical meaning: The Nineteenth-Century Performer as Narrator. In N. Cook & M. Everist (Eds.), *Rethinking music*. New York: University Press.

Roldão, M. C. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Centro integrado de formação de professores – Universidade de Aveiro: pp. 7-25.

Ross, A. (2010, Novembro 28). Why do we hate modern classical music? *The Guardian*. Retirado de <https://www.theguardian.com/music/2010/nov/28/alex-ross-modern-classical-music>.

Ruiz, J., & Vieira, M. H. (2017). Cantem como se estivessem num prado verde, com ar fresco no rosto... - Imagética e metáfora na pedagogia coral infantil. *Revista E-Psi*, 7(Suplm.1), 3–17. Retirado de: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52332/1/Ruiz e Vieira Revista E-Psi 2017.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52332/1/Ruiz%20e%20Vieira%20Revista%20E-Psi%202017.pdf)

Santos, B. (1993). Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Revista Sociologia USP*, 5(1–2), 31–52. Retirado de: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Modernidade Identidade Fronteira TempoSocial1994.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Modernidade%20Identidade%20Fronteira%20TempoSocial1994.pdf).

Scherzo Editions (s/d). *About*. Retirado de: https://www.scherzoeditions.com/?page_id=28.

Schippers, H. (2006). 'As if a little bird is sitting on your finger . . .': metaphor as a key instrument in training. *International Journal of Music Education*, 24(3), 209–217.

Scruton, R. (2012). Programme music. *Grove Music Online*. Oxford University Press.

Silva, S. C. (2008). *Uma metodologia de interpretação musical baseada em referências extra-musicais*. (Dissertação de mestrado não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10773/1162>.

CIIMP (s/d). *Intérpretes – Madalena Soveral*. Retirado de: http://www.mic.pt/dispatcher?where=1&what=2&show=0&interprete_id=51&lang=PT.

Soveral, M. (2005). *Quatre compositeurs. Quatre OEuvres: la musique portugaise pour piano des années 90*. (Tese de Doutoramento não publicada). Paris: Université Paris VIII. Retirado de: <https://www.semanticscholar.org/paper/Quatre-compositeurs%2C-quatre-oeuvres-%3A-la-musique-90-Soveral/fc6a73c6c88b6ad9314a09a483b7ec2e1413df22>.

StGeorge, J., Holbrook, A., & Cantwell, R. (2013). Affinity for music: A study of the role of emotion in musical instrument learning. *International Journal of Music Education*, 0(0), 1–14. <https://doi.org/10.1177/0255761413491178>

Swanwick., K. (2001). Teaching music musically. In *XII Encontro Anual da ANPPOM*. Belo Horizonte: Routledge.

Telles, A. (2008). *Luis de Freitas Branco (1890-1955): un parcours biographique et esthétique à travers l'oeuvre pour piano* (Tese de Doutoramento não publicada). Paris e Évora: Université de Paris IV - Sorbonne e Universidade de Évora. Retirado de: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/12332?locale=pt>.

Telles, A. (2014). Recensão: Nancy Lee Harper, Música portuguesa para piano/Portuguese Piano Music, vol. 3 (CD Numérica, 2012). *Revista Portuguesa de Musicologia*, 1(1), 137–146. <https://doi.org/ISSN 087189705>.

Thomas, G. (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 511–521. <https://doi.org/10.1177/1077800411409884>.

Thomson, W. (1967). New math, New science, New music. *Music Educators Journal*, 53(7), 30–34; 77–83.

Vargas, A. (2007). A ausência da música portuguesa no contexto europeu : Uma investigação em curso. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (78), 47–69. <https://doi.org/10.4000/rccs.754>.

Vincenti, G. (2014). *Inclusão de compositores portugueses como fator de motivação no estudo básico do piano*. (Dissertação de mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/38114>.

Woody, R. (2002). Emotion, Imagery and Metaphor in the Acquisition of Musical Performance Skill. *Music Education Research*, 4(2). <https://doi.org/10.1080/146138002200001192>

Zão, J. (2018). *A aula como viagem: o património local nas Ciências musicais*. (Dissertação de mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/58334>.

Materiais didáticos

Bernardo, A. (2010). *O Ciclo do Linho*. Retirado de: <https://www.saberfazer.org/research/2010/07/11/o-linhal>.

Bilhete, V. (2009). *Linho* (documentário). Retirado de: <https://www.youtube.com/watch?v=cSJbnushXX8>.

Dias, A. (2019). *Lume de chão: Tecido de memórias e afectos*. Lisboa: Edições mpmp.

Fernandes, M. (2010). *Cozer Pão de Milho à Moda Antiga* (documentário). Retirado de: <https://www.youtube.com/watch?v=4ommVxphZa4>.

Fotografia de candeeiros antigos a gás e a petróleo de um anúncio do OLX. Retirado de: <https://www.olx.pt/anuncio/candeeiros-antigos-a-gs-e-petrleo-IDCm4jf.html>.

Gama, J. (2019). *Travels in my homeland – Portuguese Piano Music – Vasques-Dias/ Lopes-Graça* (CD áudio). Alemanha: Grand Piano.

Vídeo do recital "Viagens na Minha Terra" da pianista Joana Gama no festival "Musibéria" na Serpa, a outubro de 2014. Retirado de: <https://www.youtube.com/watch?v=y4gD52UMFJk&t=1686s>.

Sites de recolha do repertório

MIC: Centro de Investigação & Informação da Música Portuguesa - <http://www.mic.pt/dispatcher>.

Ava Musical Editions: <https://www.editions-ava.com/en/>.

Scherzo Editions: <https://www.scherzoeditions.com/>.

Edições Mpmp: <https://mpmp.pt/>.

Notação XXI: <https://www.notacaoxxi.pt/>.

Youtube: <https://www.youtube.com/>.

9. ANEXOS

ANEXO I - Entrevistas aos alunos

Entrevistada: Aluna A

Data: 5 de abril de 2019

Local: CMCGB

[A entrevista começou de forma pouco ortodoxa. Depois de lhe explicar os pontos essenciais (objetivo, anonimato, autorização, etc) a aluna disse que estava um bocadinho nervosa. Eu disse que não era preciso estar, que não havia respostas certas nem erradas. Ela perguntou-me que perguntas é que eu iria fazer. Eu disse-lhe que iria perguntar que peças é que ela mais tinha gostado de tocar, por exemplo, e aí ela respondeu à questão, ao que eu comecei a gravar]

Aluna: Não sei...Ah, gostei de tocar o “Mercado Persa” que a Ilona está a tocar.

Professor: E lembras-te de quem era?

A.: Não, não me lembro. Não faço ideia...

P.: Tocaste isso quando?

A.: No sexto ano.

P.: Ah, é como a Ilona. Essa peça é mesmo gira. Mas é enorme!

A.: Pois é!

P.: Ah, tenho de ver no programa do concurso. Não é contemporâneo, mas acho que essa peça é de século XX, é nacionalista e tal.

A.: Sim, acho que sim.

P.: E mais, tu viste o Chopin...?

A.: Sim, no período passado.

P.: E o Moskovsky, tu gostaste de tocar?

A.: Sim, gostei.

P.: Ah mais! Tu tinhas tocado Kabalevsky?

A.: Não sei...

P.: Não tinhas tocado com orquestra?

A.: Ah sim! Mas não me lembro qual era a peça. Acho que foi no sexto.

P.: E gostaste de tocar?

A.: Sim, gostei. Eu estava bué nervosa para tocar mas gostei.

P.: Também, claro, ficamos sempre um bocado mais nervosos quando é para tocar com orquestra... Mas por outro lado também é muito fixe porque temos aquela massa toda!

A.: Sim, e depois temos bué medo de errar e depois não conseguirmos continuar. Porque eu sou daquelas pessoas que quando erra, vai atrás.

P.: Ah, mas quando tu tocas nas aulas até nem és assim! Ou és...?

A.: Ah, mais ou menos...

P.: Mas tu também não costumavas errar, costumavas ser bastante segura. E mais, que eu me lembre do período passado...? Ah, tocaste a Sinfonia nº 15 de Bach!

A.: Ah sim!

P.: E clássicos, lembras-te de ter tocado para além do Beethoven?

A.: Ah, não me lembro...

P.: Ah, não há problema. E peças assim mais para à *frontex*. Assim, tipo peças contemporâneas. Ou seja, escritas mais ou menos nos últimos cinquenta anos.

A.: Hum... [risos]

P.: É normal, a maior parte dos alunos não toca essas músicas...!

A.: Eu não sei bem distinguir, tipo, a música contemporânea da outra música... Não sei.

P.: Ah, mas também não há problema. E já agora, nas outras disciplinas não te lembras de teres tocado assim música muito moderna?

A.: Ah não...

P.: Ah ok. Também te queria perguntar o que é que normalmente gostas mais de tocar: peças do período romântico, tipo, peças mais à Chopin...?

A.: Sim, gosto sim.

P.: Ou peças mais tipo Mozart...?

A.: Eu acho que gosto dos dois.

P.: Mas também gostas de Bach, certo...?

A.: Sim, sim.

P.: Ok [risos]. E também, já agora, por causa dessa parte da música contemporânea, tu já ouviste peças contemporâneas nos concertos dos professores ou nos concertos de alunos...?

A.: Ah, não sei...

P.: Tu chegaste a ver o concerto de professores aqui?

A.: Quando, este ano?

P.: Sim. Acho que sim... Eu não sei se foi este ano porque não fui mas o professor João Tiago... Sabes quem é o professor João Tiago?

A.: Não.

P.: É aquele professor muito magrinho. Pianista-acompanhador. Assim, muito descontraído.

A.: Se calhar até é o professor que me avalia.

P.: Ah, não, não é o professor João Lima!

A.: Então não sei...

P.: Eu acho que ele tocou assim uma peça mais “esquisitóide”.

A.: Não sei... Se calhar eu nem fui ver.

P.: Ah ok [risos] E tu lembras-te de um musical que foi feito há três anos...?

A.: Não...

P.: Tu já participaste nalgum musical?

A.: Não.

P.: E já foste ver algum?

A.: Só fui ver este deste ano...

P.: E gostaste?

A.: Sim!

P.: Ah! Devia ter ido ver...! E olha, relativamente às peças portuguesas, lembras-te de teres visto alguma?

A.: Estou a ver agora uma [risos], mas antes nunca tinha visto.

P.: E em formação musical, coro... chegaste a ver alguma coisa? Cantar alguma coisa em português?

A.: Não, acho que não...

P.: Também te queria perguntar se tu conheces os concertos de música portuguesa que têm sido feitos aqui na escola. A professora Madalena tem organizado uns concertos... foste ver algum?

A.: Não, acho que não...

P.: E dos teus amigos, dos teus colegas, conheces alguém que esteja a ver alguma peça portuguesa?

A.: Não, acho que não, também não costumamos falar muito sobre isso [risos].

P.: E nas audições também não te lembras...

A.: Não...

P.: Há uma peça muito conhecida que normalmente os alunos sabem, que é o “Canto ao luar”.

A.: Ah, acho que tocaram isso no *Piano Day*. Acho que me lembro de ouvir esse nome quando as pessoas estão a apresentar.

(...)

P.: Tu foste ver que alunos, de que professores?

A.: Só vi os do professor João Lima e os da professora Amélia. Nós fizemos juntos a audição.

P.: Ah ok. Então tu lembras-te de alguém ter falado do “Canto ao luar”.

A.: Acho que sim, do professor João Lima. Não tenho a certeza mas acho que sim.

P.: Boa. Como não conheces, o que é natural, não te vou perguntar mais nada. Olha, nem sequer tive tempo de te perguntar, tu começaste os estudos aos seis anos, certo?

A.: Acho que comecei antes mas foi só um ano antes, aos cinco anos... Mas não fazia coisas muito complexas.

P.: Também é natural, não é, com cinco anos... Então, era noutra escola?

A.: Acho que sim, não me lembro muito bem.

P.: E quando é que entraste aqui na Gulbenkian?

A.: Foi no primeiro ano.

P.: Logo com o piano?

A.: Sim.

P.: E tu aprendeste outro instrumento para além do piano?

A.: Não.

P.: E foi primeiro com a professora Fernanda Salema, certo?

A.: Sim, nos dois primeiros anos. E depois no terceiro foi a professora Marta, acho eu, e no quarto foi a professora Amélia.

P.: Muito bem. Olha, por último, eu queria-te perguntar também sobre a peça do Amílcar Vasques-Dias: o que é que tu achaste ou pensaste da peça da primeira vez que ouvimos a gravação da Joana Gama?

A.: Acho que era tipo mais lenta do que o normal que eu toco. Mas gostei.

P.: E porque é que gostaste na altura? Podes dizer a verdade.

A.: Eu gostei! Mas não sei muito bem porquê...

P.: E já conhecias este compositor?

A.: Não...

(...)

Entrevistada: Aluna B

Data: 28 de março

Local: CMCGB

[Introdução: apresentação do projeto, objetivo da entrevista, anonimato, autorização]

Professor: Antes de mais, gostaria que falássemos do repertório que tens tocado estes últimos anos, o que te lembrares.

Aluna: Toquei repertório clássico, romântico, toquei algumas sonatas, toquei um noturno de Chopin em dó# menor, toquei Bach, toquei vários estudos, Czerny, Heller...

P.: E desse repertório que já estudaste, viste alguma peça portuguesa?

A.: Que me lembre, acho que não.

P.: Vocês não têm de ver uma peça obrigatória portuguesa no nono ano?

A.: Ah, toquei uma peça portuguesa, sim, toquei uns prelúdios de... de...

P.: De António Fragoso?

A.: Sim, isso!

P.: Quais foram?

A.: O quinto e o sexto.

(...)

P.: Obras contemporâneas, já viste?

A.: Estou a ver agora a toccata de Khatchaturian, que não é muito contemporânea mas que pronto, é o mais próximo que eu já vi... e acho que é isso.

P.: Dentro desse repertório que tens tocado, o que é que gostas mais de tocar?

A.: Gostei de tocar a Suite Bergamasque de Debussy...

P.: Ah, tocaste toda?

A.: Não, só toquei o prelúdio. Gostei de tocar o noturno de Chopin, o prelúdio e fuga de Bach que estou a tocar agora, e a toccata também estou a gostar de tocar.

P.: Enquanto intérprete gostas mais de tocar esses géneros. E enquanto ouvinte, qual é o repertório com o qual mais te identificas?

A.: É romântico.

P.: É romântico. Apesar de gostares de tocar Khatchaturian.

A.: Sim, mas o Khatchaturian tem uma parte muito romântica.

P.: Então é como intérprete e como ouvinte.

A.: Sim, como ouvinte também.

P.: Agora queria que passássemos novamente para a parte da música contemporânea, ou seja música erudita contemporânea, escrita nos últimos cinquenta anos, apesar do Khatchaturian... Sabes qual é a data em que foi escrita a toccata?

A.: Ah, acho que foi em 1953... [a aluna foi ver] Não, ele morreu em 1978 mas a toccata é de 1932.

P.: Pois, já é bem antiga... Mas foi o mais recente que viste então. E tu lembras-te de ter tocado música contemporânea noutras disciplinas, como coro, formação musical?

A.: Nunca vi não, vimos num projeto de música tradicional portuguesa mas música contemporânea não, apesar de já ter sido diferente daquilo que estávamos habituados.

P.: E foi onde?

A.: Foi no ano passado no projeto de uma PAA [Prova de Aptidão Artística]. Fizemos um *workshop*.

P.: Mas era tipo adaptação de música portuguesa tradicional?

A.: O trabalho dele era sobre a importância da música tradicional portuguesa nas aulas e ele fez uma experiência connosco.

P.: Tu já ouviste ou tens ouvido música contemporânea para além do repertório romântico que costumavas ouvir?

A.: Ouço em concertos... Normalmente quando estou em casa a ouvir música não costumo procurar muito esse tipo de música. Mas às vezes nos concertos ouço e até fico surpreendida pela positiva.

P.: E tu ouviste em que concertos?

A.: Especificamente, lembro-me de um concerto que houve no Auditório Vita, não sei se foi o Artur Pizarro... Mas sei que ele tocou uma peça contemporânea que gostei, mas já não me lembro que peça é.

P.: Terá sido Cláudio Carneiro? Eu sei que o Borges Coelho também tocou no Vita no ano passado.

A.: Não sei, não tenho a certeza... Mas há certas músicas que não gosto de ouvir, não me entram muito bem, mas há outras que sim...

P.: Mas então tu ouviste sempre em concerto. Nunca ouviste em nenhuma aula teórica?

A.: Sim, em ATC, não me lembro especificamente porque agora estamos a dar a Idade Média, mas no ano passado fizemos umas audições de música contemporânea. E também há umas audições da escola mesmo em que ouvi alunos.

P.: E lembras-te do que ouviste?

A.: Ah... não sei se o que a Carolina está a tocar é considerado [La vida breve de Falla]...

P.: Ah, do Falla! Não, não é... Mas pronto, é da primeira metade do século XX.

A.: O Poulenc também...

P.: Ah, o Poulenc também não entra. A música contemporânea é mesmo mais recente... Claro que pronto, essas músicas já são mais próximas.

A.: Ah, então que me recorde não... Já ouvi num concerto de Santa Cecília dos professores, um dos professores tocou uma música contemporânea do Paulo Bastos.

P.: Já sei, foi o Ricardo Pereira?

A.: Sim, é isso. Exato, foi o trombonista e depois o professor Tiago, de piano. Ele costuma tocar esse tipo de música.

P.: E tu lembras-te do compositor?

A.: Não...

P.: Relativamente às músicas que ouviste em ATC, não te recordas também... Quais foram as tuas reações? Gostaste da peça do Paulo Bastos?

A.: Gostei das peças quando apesar de terem sonoridades dissonantes e nem sempre terem uma melodia agradável ao ouvido o intérprete consegue fazer uma melodia bonita e fazer uma música que é agradável. Quando não há essa frase melódica não me agrada muito porque são só notas.

P.: Em geral, quando tu não gostas é porque sentes que não tem melodia.

A.: Sim, não tem uma construção melódica, não é possível acompanhar exatamente a melodia.

P.: Uma outra questão importante: há uns três anos atrás foi feito cá na escola um musical de libreto e música de antigos alunos. Lembras-te? Fizeste parte?

A.: Não me lembro do musical...

P.: Foi o "Theatro – Um ensaio geral".

A.: Ai é isso! Não estava a associar! Sim, por acaso nesse não participei mas fui assistir.

P.: E o que é que achaste na altura?

A.: Hum... foi diferente! Muito diferente. Mas achei que estava muito bem interpretado e foi espetacular.

P.: E o que é que tu achaste da música?

A.: Claro que não é um musical típico mas achei que estava bem construída a música, foi diferente e acho que foi isso que marcou...

P.: Estava bem construída porquê?

A.: Porque, lá está, tinha uma construção melódica bem feita.

P.: Sentias que estavas a acompanhar. Queria-te perguntar outra questão. Nós temos o curso de composição cá na escola. Tu já alguma vez participaste ou foste assistir a uma audição?

A.: A única vez que assisti a uma audição foi no ano passado quando nós tínhamos de fazer uma peça em ATC num projeto. E eu fiz e por acaso a minha peça foi escolhida e depois no concerto e até ouvi. Mas as músicas que foram tocadas lá no concerto não eram “contemporâneas” contemporâneas mesmo... Tinham uns acordes base e essas coisas. Mas concertos de música contemporânea do 12^º ou assim já ouvi alguns.

P.: E que tal? O que é que achaste?

A.: Gostei. Achei que era interessante.

P.: Era interessante porquê?

A.: Porque é diferente. Não é o que estamos habituados a ouvir e acho que é sempre bom nós conhecermos outro tipo de música. 10.10 E nós inclusive estamos agora a cantar uma peça em coro de câmara de um aluno cá da escola, o Tomás, e é interessante ver. Porque nós estamos habituadas a cantar músicas sempre com as mesmas harmonias, e harmonias consonantes e às vezes com essas harmonias dissonantes é um processo de aprendizagem muito bom porque fica com um ouvido muito mais desenvolvido.

P.: E tu notas que isso influencia noutras... E mesmo quando vais ouvir outro tipo de música?

A.: Se calhar é mais enquanto intérprete.

(...)

P.: Para além do aspeto melódico lembras-te de outro aspeto que consideres interessante na música contemporânea?

A.: O elemento rítmico. É sempre muito marcado porque ao contrário das músicas do período romântico e clássico são marcações completamente diferentes e acho que combinar com uma boa frase melódica... O ritmo difere completamente das peças dos períodos anteriores.

P.: Nós estivemos a falar de música contemporânea mas agora queria que falássemos mais especificamente de música portuguesa, porque o projeto é de música portuguesa e música contemporânea, as duas juntas. Tu disseste-me que tocaste os prelúdios do António Fragoso. O que é que tu achaste na altura?

A.: Sinceramente quando olhei a primeira vez para aquilo fiquei um bocado confundida. Porque não é o que estava habituada a tocar. Acho que leio uma peça do período romântico se calhar de uma maneira diferente do que leio uma peça portuguesa porque já tem uns ritmos mais complexos, é preciso mais tempo para trabalhar e... gostei de tocar a peça, acho que é sempre bom tocar uma coisa diferente.

P.: Então depois quando aprendeste a partitura gostaste mais...

A.: Sim.

P.: E o resultado final foi agradável?

A.: Sim, foi.

P.: E lembras-te de teres tocado música portuguesa noutras disciplinas, como música de câmara ou coro? Para além das que já foste dizendo?

A.: Música contemporânea?

P.: Não, pode ser música portuguesa em geral.

A.: Acho que não... Cantámos músicas de Natal e assim. E agora estamos a cantar esta no coro de câmara, cantei no projeto da PAA de música tradicional e acho que me lembre é isso.

(...)

A.: Nós também cantámos Fernando Lapa, mas foi no coro, uma peça de Natal que ele fez. Foi no coro do secundário; no coro de câmara a música do Tomás, em formação musical a música tradicional portuguesa e nas aulas de piano o António Fragoso.

P.: Eu gostaria de te perguntar agora se tu conheces outros compositores portugueses para além dos que estivemos aqui a dizer.

A.: Acho que não, que me lembre...

P.: Tu não foste ver o Pizarro o ano passado?

A.: O ano passado ou há dois anos?

P.: Há dois anos sim.

A.: Sim.

P.: Houve uma altura em que ele tocou música portuguesa.

A.: Não me lembro...

P.: Já ouviste falar do Fernando Lopes-Graça? E do Luiz Costa?

A.: Acho que já ouvi os nomes mas de resto não sei... O Luiz Costa não compôs o "Canto do luar"?

P.: Isso é de outro, do Ivo Cruz.

(...)

P.: Tu ainda não deste os compositores portugueses em História da Música, suponho...

A.: Ah, falámos do D. Dinis!

P.: Ah, sim, ele é um compositor português!

A.: Mas dos trovadores não falámos de mais nenhum. Estou agora a dar a polifonia mas também não demos nenhum português.

(...)

P.: Tu já ouviste falar dos concertos de música portuguesa realizados na escola?

A.: Não, não ouvi...

P.: Baseado no que tu ouviste de música portuguesa, gostaria que tu me disseses o que é que tu pensas em geral sobre a música portuguesa.

A.: É diferente. É diferente no bom sentido e às vezes no mau sentido. Há coisas que eu gosto de ouvir, há coisas que eu não gosto de ouvir de todo. Mas quando há peças que eu não gosto de ouvir entendo o que o intérprete está a tentar passar.

P.: E quando é que tu gostas e quando é que tu não gostas?

A.: Gosto quando a música me diz alguma coisa e não gosto quando... ela não me diz nada [risos].

P.: E o que é que tu pensas acerca de se tocar música portuguesa nas escolas?

A.: Acho que sim, que deve ser aplicado, mas também não em demasia, talvez uma peça por ano que acho que já é o que está em vigor... Não em demasia porque como essas peças requerem, na minha opinião, mais atenção no que toca ao processo da leitura se calhar iria exigir muito trabalho.

P.: Agora em relação às peças do Amílcar Vasques-Dias, eu queria-te perguntar, presumo que não conhecesses esse compositor antes...

A.: Não.

P.: Então queria-te perguntar o que é que tu achaste da peça quando ouvimos a versão da Joana Gama na aula.

A.: Hum... [risos] Foi um bocado de choque. Se calhar foi porque estava antes a tocar o estudo de Chopin. Mas pronto, não vou dizer que gostei muito... É interessante. Mas acho que se vai tornar mais interessante quando estiver a tocar bem... porque é difícil, eu agora estou a tocar a toccata de Khatchaturian e quando ouvi pareceu-me extremamente estranho e agora quando estou a tocar até percebo a música e gosto bastante... Acho que ao tocar vai entrar...!

(...)

P.: Pronto, não sei se tens alguma coisa a acrescentar...

A.: Hum... Acho que sim, que deve ser aplicado mais, não só desde o terceiro ciclo mas mesmo com alunos mais novos. Se calhar não seria tão estranho quando eles começassem a ouvir outras sonoridades tao diferentes. Mostrar a um menino de seis anos uma peça contemporânea, ele não vai perceber... mas se começarmos a incutir na prática iria perceber muito melhor. Foi que aconteceu comigo quando comecei a tocar música contemporânea comecei a perceber muito melhor. (...)

Entrevistado: Aluno C

Data: 2 de abril

Local: CMCGB

[Introdução: apresentação do projeto, objetivo da entrevista, anonimato, autorização]

P.: Antes de mais eu gostaria de saber alguma coisa sobre o teu percurso musical. Começaste aqui?

A.: Sim, eu entrei para aqui no primeiro ano, logo com a stôra Amélia, e pronto, desde então estou com ela.

P.: Sempre foi com o piano, certo? Ou aprendeste outro instrumento?

A.: Não, só piano.

P.: Antes de entrares no conservatório, não aprendeste música, certo?

A.: Não...

P.: Ao longo destes últimos anos o que é que tens tocado de repertório, que te recordes?

A.: Lembro-me de uma sonata de Beethoven, que toquei o ano passado.

(...)

P.: E mais, tens tocado Bach, suponho...?

A.: Sim, prelúdios e fugas. Toquei o nº16 o período passado e agora estou a tocar o nº2.

P.: E Mozart?

A.: Estou a tocar esta sonata [K.333]. De Mozart não tenho tocado muito, comecei a tocar mais agora.

P.: E peças? Que é que tens visto?

A.: O Bartók [“Seis danças romenas”], no ano passado toquei uma polonaise de Chopin (...).

P.: E antes, no nono ano, oitavo?

A.: Lembro-me que toquei uma sonata de Haydn (...) e lembro-me que toquei invenções de Bach, a um, a dois, a doze, acho eu.

P.: Olha, e por acaso lembras-te de teres visto alguma peça composta nos últimos cinquenta anos?

A.: Não, isso nunca vi. Não, vi vi! Vi no primeiro período a sonatina de Kapustin.

P.: Ah pois foi! E foi composta quando, sabes?

A.: Ele ainda é vivo, portanto foi recentemente.

P.: E peças portuguesas, viste?

A.: Vi um prelúdio do António Fragoso no nono ano.

P.: E lembras-te qual era o prelúdio?

A.: Acho que era o dois.

(...)

P.: E em geral, o que é que gostas mais de tocar?

A.: Romântico. Gostei bastante de tocar a polonaise. Foi das peças que gostei mais de tocar até agora.

P.: Então tu enquanto intérprete gostas mais de tocar romântico. E enquanto ouvinte?

A.: É a mesma coisa [risos].

(...)

P.: Relativamente ao Kapustin, o que é que tu achaste da peça...?

A.: Eu gostei muito daquela peça porque eu sempre tive assim um pequeno gosto pelo jazz e aquela música é muito jazzística. Pronto, captou-me mesmo e eu gostei bastante de tocar.

P.: Queria-te perguntar se conheces, para além do Kapustin e agora do Amílcar Vasques-Dias, outros compositores contemporâneos.

A.: Ligeti... Agora não me lembro de mais nenhum.

P.: O que é que ouviste do Ligeti?

A.: Uma peça para cravo. Um estudo, acho eu. Não li, só ouvi.

P.: E onde é que ouviste, já agora?

A.: No youtube, mas não me lembro quem foi.

P.: Mas estavas a ouvir coisas no youtube e calhou-te ou...?

A.: Não, não, é que a stôra de ATC...Estávamos a falar disso na aula e ela falou dele e eu, pronto, decidi ir ouvir uma música dele.

P.: Foi com a professora Ana Paula Moura?

A.: Sim.

P.: Então, tu conheceste o Ligeti através das aulas de ATC. Através das aulas teóricas, conheceste outros compositores, mesmo que não te lembres agora do nome?

A.: Não não. Para já estamos à volta de Bach portanto não se tem ouvido coisas diferentes.

P.: E tu nalguma audição da escola já ouviste alguém a tocar contemporâneo?

A.: Já ouvi Piazzola no concerto de professores. Também gosto bastante. Não ouvi mais nada assim... Ah, ouvi a peça do Pedro Lima tocada pelo professor João Tiago. Acho que foi do Pedro Lima.

P.: O Pedro Lima compôs para piano?

A.: Não sei se é Pedro Lima ou outro compositor...!

P.: Por acaso não deve ser do Pedro Lima porque ele normalmente não compõe para piano. Quer dizer, para piano solo. Pelo menos é essa a minha sensação.

A.: Ah... Também já ouvi uma peça da stôra Sofia [Sofia Sousa Rocha] no concerto de professores também, uma peça para dois pianos.

P.: Foi quem, foi a professora Patrícia?

A.: Sim, e a professora Marlene acho eu.

(...)

P.: E então, e o que é que tu achaste das peças contemporâneas que ouviste?

A.: Não é a que eu gosto mais. Acho que é um bocado estranho. As dissonâncias e assim. Mas é interessante. E eu gosto de tocar.

P.: É interessante porquê?

A.: É diferente da música que nós estamos habituados. E pronto, e cativa um pouco mais.

P.: Ok... Mas no entanto tu gostaste muito de tocar Kapustin, que também é contemporâneo.

A.: Sim. Mas não é bem contemporâneo que nós estamos habituados porque aquilo... Pelo menos a ideia que eu tenho do contemporâneo é que é uma música um bocado estranha e o Kapustin não tinha nada de estranho.

(...)

P.: Há três anos foi feito aqui a ópera composta pelo Pedro Lima, pelo Francisco Fontes, pelo Zé Diogo e com o libreto da Júlia. Tu chegaste a ir ver ou participar?

A.: Não. Não me lembro...

P.: "Theatro: Um ensaio geral"

A.: Ah, isso foi um musical! Não, não me lembro de ir ver. Eu era muito novo na altura.

(...)

P.: E relativamente ao Curso de Composição, tu já ouviste as audições do curso de composição?

A.: Eu só me lembro da audição do 9º ano, que era aquele projeto de ITC.

P.: E o que é que vocês tinham de fazer?

A.: Compúnhamos uma peça e o stor avaliava e escolhia. Eu por acaso fui escolhido mas a minha peça não tinha nada de contemporâneo. Mas das peças que eu vi lá não ouvi assim nenhuma para o contemporâneo.

P.: Mas a peça que tu compuseste era modal ou...?

A.: Era modal. Também era um pouco para o jazz!

P.: E agora relativamente à música portuguesa e ao António Fragoso que tu tocaste, o que é que na altura achaste da peça?

A.: Eu gostei, lembro-me perfeitamente que gostei. Não me lembro muito bem da melodia mas lembro-me que gostei de tocar.

P.: E tu conheces outros compositores portugueses para além do António Fragoso?

A.: Carlos Seixas, Francisco d'Almeida, Pedro Bragança (acho que é isso).

P.: Da escola de órgão?

A.: Sim.

P.: Ai, já não me lembro...

A.: Pois, eu lembro-me disso de História.

P.: Portanto, lembras-te desses que deste em História da Música e dos que falaste há pouco.

A.: Sim, a Sofia Rocha, o Amílcar...

P.: Sim... E o Pedro Lima também.

A.: Sim.

P.: Tu em coro, formação musical ou música de câmara nunca trabalhaste música portuguesa?

A.: Não.

P.: Coro não te lembras...?

A.: Não, sem ser aquelas músicas tradicionais não. Apesar de que cantámos Poulenc.

P.: Ah Poulenc! Isso é século XX mas não é bem contemporâneo.

A.: Sim. Mas foi o mais perto de agora que nós cantámos.

P.: Ouviste outros alunos nas audições a tocar peças portuguesas?

A.: Não me lembro...

P.: E lembras-te agora de alguma peça portuguesa que se toque?

A.: Acho que já ouvi a tocarem António Fragoso. Mas não me lembro bem também. Mas acho que já ouvi.

P.: A professora Madalena tem vindo a organizar concertos de música portuguesa todos os anos.

Tu já ouviste falar? Já foste ver?

A.: Não, não...

P.: Baseando-te agora naquilo que dissemos, as peças que ouviste, dos professores, Carlos Seixas, António Fragoso, etc, quais são as tuas impressões sobre a música portuguesa? Assim gerais.

A.: A música de Carlos Seixas é mais ou menos do mesmo género de Mozart, por aí, não é assim muito diferente.

P.: Ele é mais antigo, é mais barroco.

A.: Sim. Mas é mais ou menos à volta dos compositores da altura. Não é assim muito diferente.

P.: Sim, é verdade.

A.: Mas depois o António Fragoso tem algumas diferenças.

P.: E relativamente à música contemporânea, não necessariamente portuguesa, quais são as tuas impressões? Já foste dizendo alguma coisa...

A.: Há algumas músicas que eu aprecio e outras músicas que eu não gosto assim muito.

P.: E porque é que não gostas?

A.: Porque não soam muito bem no ouvido. E por causa das dissonâncias...

P.: E quando gostas é porquê?

A.: É porque se calhar tem menos dissonâncias [risos], mais harmonia e assim.

P.: E sobre a música portuguesa contemporânea, as peças que tu ouviste no concerto dos professores?

A.: A da professora Sofia gostei mas a que o professor João Tiago tocou – não sei se é do Pedro Lima – não gostei assim tanto.

P.: A da professora Sofia gostaste mais porque não havia tantas dissonâncias, suponho.

A.: Sim, e também porque era mais interessante a peça. Porque era para dois pianos, tinha mais movimento, não sei.

P.: Dos intérpretes?

A.: Sim.

P.: O que é que tu achas de se tocar música portuguesa nas escolas?

A.: Acho que é importante porque acho que nós não nos devemos manter só no género à volta de Mozart, Beethoven e assim, acho que devemos explorar vários tipos de música e acho que é importante para a nossa formação.

P.: E aplica-se o mesmo à música contemporânea portuguesa?

A.: Sim, aplica-se o mesmo. Acho que devemos conhecer todos os géneros e conhecer os géneros do nosso país ainda é mais importante.

P.: E relativamente às peças do Amílcar, o que é que tu achaste da primeira vez que ouvimos a gravação da Joana Gama?

A.: Não gostei nada [risos]. Da primeira vez não gostei. Mas depois à medida que fui estudando comecei a gostar mais. E agora gosto bastante de tocar. Acho que é interessante. Assim à primeira vista não foi a que eu gostei mais...

P.: Também se calhar não ouvimos da melhor forma... Já conhecias este compositor?

A.: Não.

(...)

Entrevistado: Aluna A

Data: 14 de junho

Local: CMCGB

Professor: Esta entrevista é para eu perceber melhor a tua opinião sobre o processo de aprendizagem da peça “Ao lume” de Amílcar Vasques-Dias. Eu queria-te perguntar antes de mais se tu me consegues descrever esse processo de preparação da peça. O teu ponto de vista, não o meu ponto de vista....

Aluna: Hum...

P.: Como é que foi o início, quando começaste a ler, até à fase da apresentação final...

A.: Hum...

P.: As dificuldades que tiveste, as facilidades, o que é que achaste...

A.: No início achava que a peça era mais difícil do que era mesmo quando comecei a tocar.

P.: E porquê?

A.: Não sei, acho que havia algumas notas que tinham muitos bemóis ou muitos sustenidos e então eu pensava que ia ser mais difícil... mas não.

P.: E isso foi o início depois da primeira aula de apresentação?

A.: Sim, mas depois começou a ser mais fácil à medida que ia estudando mais.

P.: E o que é que tu achaste mais ou menos do processo? O que é que gostaste, o que é que não gostaste...?

A.: Eu acho que gostei de tudo...! [Risos]

P.: Ah, isso é muito bom...! Mas sentiste-te sempre bem? Houve alguma coisa em que te tivesses sentido menos confortável?

A.: Não, acho que não...

P.: Tu numa altura disseste-me que havia algumas coisas que eram difíceis porque algumas notas ficavam retidas e tinhas de estar sempre a ver qual era a nota...

A.: Ah sim, às vezes sim...

P.: Mas foi só essa a dificuldade?

A.: Acho que sim.

P.: E facilidades?

A.: Ah... acho que o resto foi tudo não muito fácil mas também não muito difícil.

P.: E quais foram as tuas principais novidades em relação à preparação de outras peças? Ou não viste grandes novidades?

A.: Não, não...

P.: O processo foi mais ou menos igual...?

A.: Sim, parecido.

P.: E o que é que foi mais relevante nas aulas para ti?

A.: Ah... como assim?

P.: Ou seja, o que é que te ajudou mais na preparação? Tipo passagens, perceber a expressão da peça, musicalmente... Tenta fazer assim um *flashback*.

A.: Ah... não sei...

P.: Porque nós fizemos assim algumas coisas, a cena de ver as vozes em separado, a parte das referências, ou seja, o que é compositor tinha dito sobre a peça...

A.: Não sei...

P.: Então, não houve nada especialmente relevante.

A.: Não, não houve.

P.: Ah, no final houve os *ritenutos* e comparámos com uma parte da história...

A.: Ah sim! Às vezes, sim...

(...)

P.: E como é que te correu na prova? Nem sabia que tinhas tocado na prova.

A.: Ah, correu bem sim! Acho que correu um bocadinho pior que a audição mas correu bem.

P.: Ok, ótimo! Depois da audição, eu tinha-te pedido para fazer aquele *ritenuto* da primeira parte para a segunda parte. Lembras-te se fizeste isso na prova?

A.: Ah, fiz...!

P.: Ah isso é bom, quer dizer que já houve uma melhoria! Mesmo que haja uma outra ou outra coisa, isso é sempre assim...

A.: Sim...

P.: E, no final de tudo, o que é que tu achaste da peça?

A.: Eu gostei. É um bocadinho diferente daquilo que tinha tocado antes mas gostei.

P.: E porquê?

A.: Ah, não sei porquê...

P.: Gostaste das sonoridades?

A.: Sim, gostei de a ver, de a estudar e de tocar.

P.: Quais foram as secções que mais gostaste de trabalhar na peça?

A.: As partes que eu mais gostei da peça?

P.: Sim.

A.: Hum... Há uma parte que é... na segunda secção, há uma frase que começa com acordes e depois vai para as colcheias, em que é para fazer crescendo e acelerando... E foi isso!

P.: Ah! Também gosto muito dessa parte, é muito gira... E o que é que tu achaste das referências? Da lareira, do fogo... o que é que achaste disso? E depois a casa tradicional... tu conhecias a casa tradicional minhota?

A.: Não.

P.: Ah, os teus pais são de cá do Minho?

A.: São.

P.: São da aldeia ou são da cidade?

A.: O meu pai da vila, aldeia, mais ou menos, e a minha mãe também.

P.: Então eles conheciam a casa tradicional minhota!

A.: Acho que sim.

P.: Falámos dos animais... Achaste interessante?

A.: Sim!

P.: E quais as que gostaste mais?

A.: Não sei...

(...)

P.: Tu falaste com os teus pais sobre o concerto?

A.: Falámos mais ou menos.

P.: E eles gostaram?

A.: Sim, gostaram.

P.: E o que é que eles disseram?

A.: A minha mãe disse, e o meu pai também, disseram que eu tinha melhorado. Que estava mais, a tocar, não sei explicar...

P.: Mais descontraída?

A.: Sim, mais à vontade do que o ano passado ou o período passado.

P.: E já agora, se te lembrares, queria-te perguntar o que é que tu sentiste quando estavas a tocar na audição, o que é que estavas a pensar...

A.: Hum... não me lembro.

P.: Mas estavas-te a sentir bem, certo? Pelo menos, foi essa a sensação que deu!

A.: Sim estava! Era de estar mais descontraindo.

P.: E agora em relação a repertório contemporâneo português, tu estarias interessada em voltar ver?

A.: Sim, eu acho que é sempre bom estar a ver coisas diferentes do que eu tenho visto. Mas acho que sim, que gostava.

(...)

Entrevistado: Aluna B

Data: 14 de junho

Local: CMCGB

Professor: Nós vamos falar um bocado sobre o teu processo de aprendizagem da peça “Cerejas-Pão”. Eu gostaria antes de mais que tu me descrevesse mais ou menos como é que foi a aprendizagem desta peça.

Aluna: À primeira foi um bocado estranho porque como é óbvio não estou habituada a tocar este tipo de repertório e até nem me esforcei muito para ser sincera... Mas depois de ver a apresentação [da partitura] e perceber sobre o que é que era a música, mesmo que se calhar não tenha conseguido passar isso para o público, tentei fazer isso na música e, sei lá, dá mais interesse quando se sabe do que é que se está a falar, entre aspas.

P.: E como é que tu tentaste fazer isso?

A.: Imaginar... Eu imagino sempre na cabeça.

P.: E tu imaginaste isso durante a preparação e depois também durante a performance?

A.: Sim.

P.: E o que é que tu sentiste ao longo do processo?

A.: Estranheza... e também um esforço maior do que se calhar daria a outra peça porque como é uma coisa diferente tenho que, não sei...

P.: E foi sempre assim?

A.: No início não houve muito esforço e depois quando percebi que conseguiria realmente fazer daquilo uma..., pronto, uma performance bonita esforcei-me mais claro.

P.: Mas a performance ficou muito bonita... E o que é que tu gostaste mais e o que é que gostaste menos no processo de aprendizagem?

A.: O que gostei mais foi sem dúvida a contextualização porque acho que é muito importante, e nós até não fazemos isso muitas vezes nas aulas, e acho que é muito importante. Desta vez foi mais fácil porque, pronto, o compositor ainda está vivo e havia na própria partitura muitas indicações do que é que era a peça. O que gostei menos foi... foi o choque da peça em si, porque é muito diferente.

P.: As perguntas estão um bocado relacionadas umas com as outras... Para além daquilo que já disseste do choque, encontraste outras dificuldades? Em relação a técnica, em relação a tudo.

A.: Sim. Em relação à técnica, foi difícil fazer com que certas melodias soassem “melódicas”, não sei, porque como são notas que se calhar não teriam um percurso melódico muito usual, foi difícil tentar que soem bem todas juntas.

P.: Estás a falar mais da primeira parte? Ou da segunda parte também?

A.: Sim, da segunda parte também.

P.: Mas depois ficou bastante convincente... Pelo menos foi essa a minha perceção. Mas tu também gostaste do resultado?

A.: Sim, sim! A única coisa que achei mais difícil na peça foi aquela parte da apogiatura e do salto. E também foi interessante porque depois a professora deu-me aquelas técnicas da rotação que não estava muito habituada.

(...)

P.: E que é que achaste mais fácil para ti? O que é que foi mais imediato?

A.: Não sei... Mais imediato, mais fácil, se calhar foi depois da contextualização, tocar simplesmente... Não sei se faz muito sentido mas... Ah, uma das partes mais difíceis que eu me esqueci de dizer foi aquela parte do espadelar porque é uma escrita que não estava mesmo nada habituada, então foi... mas depois também me habituei. E também... acho que tudo acabou por ser fácil, entre aspas, depois de me contextualizar melhor.

P.: Tu já acabaste por dizer algumas coisas mas se tu achares que há alguma coisa nova gostaria de te perguntar quais foram as principais novidades no processo. Para além da parte da contextualização, que tu já disseste, achas que há outra novidade que seja relevante?

A.: Hum... a rotação, que não estava habituada. Ah... e a própria peça em si, foi uma novidade...!

P.: E das atividades ou das observações e do que se fez nas aulas o que é que te ajudou mais? O que é que foi mais relevante para ti?

A.: Bom... a contextualização [risos]. Porque dá outro interesse porque quando se toca uma peça... Eu estava a tocar notas à toa e depois de ouvir realmente ouvir sobre o que é que era as notas já não eram tão à toa e faziam sentido juntas.

P.: E já agora, o que é que achaste mesmo da própria contextualização? Ou seja, se foi interessante para ti ou não...?

A.: Foi interessante. Foi bonita. Gostei da parte das cerejas... Também gostei da parte da avó porque eu também tenho uma avó [risos] e havia algumas partes que, pronto, me relacionava um bocado.

P.: Quais foram?

A.: Do linho. E o de subir ao telhado porque eu também fazia isso com o meu irmão.

P.: Os teus pais foram ver o concerto?

A.: Foram, foram.

P.: E o que é que eles acharam?

A.: A minha mãe disse que foi um concerto bonito e diferente. Primeiro foi muito cativante porque nós explicámos as peças e ela diz que isso deveria ser feito em todos os concertos. E disse que foi um concerto muito bonito. Mas que se calhar se nós tocássemos as peças outra vez ela não conseguiria distinguir qual é qual porque não está muito habituada a esse tipo de linguagem. É mais ou menos como eu tive o choque a tocar pela primeira vez a peça se calhar ela também teve um bocado de choque, entre aspas, a ouvir a peça mas acredito que se ela ouvisse mais vezes ia entrar mais na coisa. O meu pai gostou, achou muito fixe. Não ficou tão chocado, entre aspas.

P.: E sobre a peça, musicalmente qual foi a secção da peça que gostaste mais?

A.: A parte quando começa a subir de tensão, a ficar mais tenso porque ele começa a subir para o telhado, e depois as cerejas a cair.

P.: E a que gostaste menos?

A.: A que gostei menos... oh, não gostei assim de nenhuma menos... Se calhar, pela dificuldade, que nem é assim muito difícil, a parte que tem as apogiaturas [inicial].

P.: Eu já te perguntei sobre a audição, que tu disseste que tinhas pensado nas imagens... E então eu posso dizer que tu te sentiste mais ou menos bem a tocar? Foi essa a sensação que deu.

A.: Sim!

P.: Nem parecias nervosa, mas não sei se estavas!

A.: Não, não estava. Estava mais nervosa para falar! (...)

P.: Em relação a repertório contemporâneo português, estarias interessada a voltar a ver repertório deste género?

A.: Sim. Acho que foi um bom impulso. Como é óbvio, claro que não tenho tempo nem disponibilidade para ver uma peça por período mas acho que vou vendo assim de vez em quando. Porque por muito estranho que soe a música, é importante termos conhecimento da música que se faz no nosso país.

P.: Não sei se tens alguma coisa a acrescentar...

A.: Não, acho que não... Acho que foi um projeto engraçado, um projeto bom para a nossa formação.

Entrevistado: Aluno C

Data: 14 de junho

Local: CMCGB

Professor: Esta entrevista é para perceber mais ou menos a tua opinião sobre o processo de aprendizagem destas duas peças que tocaste do Amílcar Vasques-Dias, o “Linho” e o “Fiar”. É sempre em relação a ti, a tua perspetiva. (...) Antes de mais, consegues descrever-me o processo de preparação desta peça?

Aluno: Não foi propriamente fácil. Tive de fazer algumas coisas que quase nunca tinha feito.

P.: Tipo o quê?

A.: Tipo explorar alguma técnica que eu não estava tão confortável.

P.: Ah... e qual era a técnica?

A.: Hum... por exemplo, a técnica de atacar e depois soltar o pulso. E pronto, foi desafiante mas gostei.

P.: E quais foram as tuas maiores dificuldades para além desta?

A.: O resto foi mais ou menos... acessível. Não foi fácil também, havia partes mais difíceis do que outras...

P.: O que é que tu achaste mais fácil?

A.: Em termos de leitura a primeira música [Fiar] foi mais fácil. Principalmente a parte do fiar mesmo. Mas por exemplo no Linho já era um bocado mais difícil, na parte dos fios de linho em que tinha mais notas, a parte da coordenação das mãos era mais difícil de ler.

P.: E sentiste-te confortável?

A.: Sim.

P.: Ou foi mudando?

A.: Não, eu sempre tive mais confiança naquelas músicas mas no início estava um bocado mais desconfortável mas depois, pronto, fui-me libertando cada vez mais.

P.: E porquê?

A.: Fui conhecendo, fui vendo que até gostava e foi isso.

P.: Das atividades que fizemos na aula, e das observações, quais foram as mais relevantes para ti? Que te ajudaram mais?

A.: Não sei...

P.: Pode ser uma dica qualquer ou uma imagem qualquer que te tenha ajudado mais.

A.: Se calhar, como disse a parte da técnica do espadelar, se calhar ajudou-me a pôr mais confortável numa parte em que não estava tão confortável.

P.: E agora relativamente mesmo à peça, no final de contas o que é que achaste? Qual foi a tua perspetiva no final? Da peça mesmo, não do processo. Musicalmente, o que gostaste, o que não gostaste...

A.: Musicalmente gostei de tudo. No início achava que as peças eram um bocado estranhas mas depois com o tempo aprendi a gostar. E acabei por gostar muito de tocar. A que eu gostei mais foi o “Fiar”. Acho que é uma música mais confortável e é mais o meu género. Mas gostei das duas no geral.

P.: E quais foram as principais diferenças em relação a outras peças do teu repertório?

A.: As diferenças foram as dissonâncias e também houve mais diferenças por exemplo na música “Linho” o ato de dar o acorde e soltar nota a nota era uma coisa que eu nunca tinha feito.

P.: E em relação às referências? Quando eu digo referências tem a ver com os elementos extramusicais, no teu caso tens o processo do linho, etc.

A.: Se estavam bem caracterizadas?

P.: Mais como objeto. Tu sabias como se produzia o linho?

A.: Não, não conhecia.

P.: E gostaste?

A.: Sim, achei interessante. E acho que o autor captou bem os processos.

P.: Tu chegaste a falar com os teus pais? Eles foram ver a tua audição?

A.: O meu pai foi. (...) Ele gostou muito.

P.: E ele falou do linho?

A.: Não, ele não disse nada... Mas ele deve saber de certeza porque eles nasceram os dois numa aldeia por isso...

P: No Minho?

A.: Sim.

(...)

P.: E em relação à audição, como é que tu te sentiste a tocar lá?

A.: Eu senti-me bem!

P.: E o que é que tu pensaste?

A.: Antes de tocar?

P.: Não, quando estavas a tocar.

A.: Eu estava confiante que ia tocar bem. E acho que correu bem.

P.: Sim, eu também acho!

A.: Não me lembro do que estava a pensar.

P.: Mas lembras-te se pensaste nas imagens ou..?

A.: Não, não pensei nas imagens.

P.: E agora em relação à possibilidade de tocar repertório contemporâneo português, tu estarias interessado?

A.: Sim.

P.: E porquê?

A.: Acho que é uma parte da música que nós não exploramos muito e acho que faz bem.

(...)

ANEXO II - Entrevista ao compositor Amílcar Vasques-Dias

Data: 2 abril de 2019

Local: Évora

Dos modos de compor

Eu sempre trabalhei muito ao piano. É bom sentir o som. Mesmo que não seja o som dos instrumentos a que aquele material se destina. Mas o facto de se provocar vibrações que resultam de relações entre diferentes notas. Ou sons, claro, porque “notas” é uma maneira de dizer. Mais importante do que as “notas” é o som que as relações entre elas produzem, e os seus harmónicos.

Uma pessoa tem uma ideia musical óbvia, mas, se não faz mais nada, ela fica apenas óbvia. Mas porquê? A música já não presta? Não, nem presta, nem deixa de prestar. Depende do que é que se faz com o material da ideia musical. É como estar a improvisar. Se continuas a repetir uma série de notas, então estás a ir para uma “onda”. Repetes e em breve terás os ouvintes a dormir ou a meditar! Ótimo. Se a tua intenção é criar uma melodia, então, terás que seguir outro caminho. Irás para outra “onda”. Vais procurar outras notas “interessantes” da escala. Mas, se tocares todas as notas da escala, já não terás para onde “ir”. Quando Beethoven usou a escala de dó menor, no terceiro concerto para piano, ele não escreveu logo as notas de toda a escala. Porque senão já estava tudo feito. Escreve as três notas em “arpejo” (Dó, Mib, Sol) depois de uma “appoggiatura de uma escala”. E agora? Subiu? Agora, terá que descer. E se ele sobe por estas “*escadas*”, não vai descer pelas mesmas! Já não desce em arpejo, e o ritmo não é o mesmo nas últimas notas.

Do ciclo *Lume de chão – Tecido de memórias e afectos*

Na verdade, estas peças, na altura em que foram compostas, apresentavam bastante menos informação. Isto, porque o pianista Álvaro Teixeira Lopes já tocava obras minhas há bastante tempo, tendo até gravado algumas. Gravou os *Doze noturnos em teu nome* e a peça “Tojo” para violoncelo e piano. O Álvaro dizia-me: “manda-me, que eu já sei o que tu queres!”. Havia “muita coisa” que eu nem precisava de escrever. E a dinâmica? É crescendo, é forte, é piano? Ele dizia: “Deixa que eu vejo isso, eu já sei como é que é”. E isso é muito giro, é uma cumplicidade muito grande, muito querida. Com a Joana é outro tipo de cumplicidade. De repente, aparece-me uma pessoa, “Mas quer fazer? Mas isto não é uma coisa muito contemporânea”. “Não, contemporânea é! E se comparar com as viagens do Lopes-Graça são totalmente

diferentes.” E tem sido todo este trabalho de edição (gravação e partituras) até agora. O lançamento do CD e das partituras é em Braga, no dia 10 de maio. E depois ainda há em Lisboa, Cascais e Évora...

Da peça “Linho”

Estas peças têm a ver com as minhas memórias de infância na casa dos meus avós, em Badim, concelho de Monção. Dediquei algumas das peças ao processo do linho, desde o semear o linho até à colheita, que depois vai para a água, passa semanas na água, passa por várias fases, chega ao fiar... Antes de ser fiado, já sofreu uma série de processos que fizeram com que se tirasse do caule tudo aquilo que é uma fibra: o linho.

Esta partitura tem muito de imaginação minha. A peça “Linho” é talvez uma das mais abstratas. O que é que se pode dizer do linho? O facto de eu ter visto os fios do linho e todo aquele processo de preparação do linho levou-me à ideia de que o fio de linho seria uma distância grande entre duas notas (dois sons!), mas tocadas simultaneamente...

Isto (a partitura) já é a edição preparada pela Joana Gama, que simplificou e limpou muito do que havia de informação. Por exemplo, em vez de estar aqui o tracejado da “oitava acima”, põe-se um 8 em cima da clave de sol. E assim já se limpa, há menos poluição. Antes, talvez houvesse demasiada informação, que se resolvia facilmente. Até isto dá a impressão, para mim, para quem sabe como era a partitura, do que é a pureza e a limpeza do fio. E há aqui algo que eu descobri ao piano. Estas duas notas [compasso 2], e as notas que se seguem, estão de facto a meio tom, só que com duas oitavas de distância entre elas. Assim, neste registo, quase que parecem estar em unísono. Mas não. Fica “meio desafinado”, mas é timbricamente brilhante. Se experimentar começar não no sib mas no lá, em unísono com a voz de baixo, vê que não é a mesma coisa. E prefere aquilo que é “tradicionalmente” dissonante.

E depois, o processo é semelhante. Vou acrescentado notas, sempre numa perspetiva imaginativa, à medida que se vai evoluindo, que se vai preparando, que se vai trabalhando o fio, o linho. Vão-se acumulando na minha imaginação mais sons, torna-se mais denso, e a dinâmica vai crescendo. E depois há esta parte [compasso 9]. Eu tinha pensado, se fosse possível, tocar-se isto sem pedal, apesar da indicação de pedal que agora está na partitura. As notas vão-se acumulando até que fica tudo isto. No fundo, é a evolução da simplicidade anterior que agora culmina no acorde.

Aqui é o processo inverso [compasso 11], isto é, do acorde vou eliminando notas. À medida que se vai soltando a tecla é que se “ouve” o desaparecimento do som. No momento em que se solta a tecla é que se ouve a nota que desapareceu, até restar apenas uma. Claro, para quem tem umas mãos pequeninas, como as da Joana Gama, fica mais difícil. No caso de não dar, ficam as indicações das notas facultativas

Eu pensei, quando olhei para a partitura, que este compasso [compasso 11] fosse uma evocação da peça assedar. Então, não é esse o objetivo.

Sim, eu usei regularmente evocações de outras peças ao longo do ciclo, por exemplo na peça “Cerejas-pão”.

Da peça “Cerejas-Pão”

A peça “Cerejas-pão” é dedicada à minha avó. Lembro-me do meu primeiro contacto com a Joana em que ela me perguntou: “Que é isto, cerejas-pão?”. É porque eu me lembro da minha avó a comer cerejas da cerejeira do tanque, que era o sítio onde se lavava a roupa e onde se destilava a aguardente, naquela serpentina do alambique. Eu ainda vejo o sítio onde a minha avó comia as cerejas com pão de milho, que ela fazia no forno, junto da lareira.

Mas, de vez em quando, aparecem lá uns motivos que são reminiscências de outras peças, como a do “Linho”, nomeadamente nos compassos finais. São evocadas tanto pela técnica utilizada como pelas notas propriamente ditas.

Quando ouvi o seu projeto do cante alentejano e depois ouvi novamente esta peça, fiquei com a sensação de que ela é também uma espécie de improvisação.

Sim, tem a ver com o facto de eu trabalhar ao piano. Eu imagino um certo tipo de sonoridade e tento reproduzir no piano aquilo que tenho em mente. Claro que isto é um pouco irrealista, porque é muito mais emotivo, muito mais forte, muito mais tudo uma avó a comer cerejas com pão do que tudo o que a música possa dizer.

A música por outro lado dirá outras coisas...!

Sim, mas realmente o atrevimento de eu chamar a esta peça “Cerejas-pão”...O que é isto? Isto não é nada! Um carinho, uma ternura, uma lembrança, com saudade... Mas cria um certo ambiente em que a gente pode imaginar algo. As cerejas, o pão, e a avó... Cada um imagina à sua maneira, com o seu contexto, a sua vivência. Talvez este ambiente também possa vir da delicadeza na maneira de afagar as teclas, as notas, as appoggiaturas, o som. Mas isto é uma

brincadeira. Há um certo processo, mas que não é nada de especial... Nada é especial, de facto! Mas tudo contribui para este ambiente...

Isto de haver uma nota sozinha [compasso 5] tem a ver com o ambiente de silêncio, de solidão, no sentido realista, sem ser negativo. Solidão é o silêncio... Na peça “Azinheira de silêncio”, tentei reproduzir essa ideia que eu trazia na minha cabeça. É que eu vivia num monte ali, no Alentejo, um pequenino paraíso...

No início [compasso 1], se eu escrevesse apenas o lá, o mi e o dó#, isto era identificado imediatamente como um acorde de lá maior. Nesta amplitude, a terceira fica lá em cima, e assim goza dos harmónicos da fundamental, o lá. Há aqui uma nota que está a perturbar, mas que está a enriquecer no que toca aos harmónicos e às relações, que é o fá. Cria-se aqui uma certa tensão, que nós em teoria chamamos de acorde de quinta aumentada (lá, fá, dó#, ou fá, lá dó#).

As “cerejas” [compasso 2] são uma imagem que eu tinha da cerejeira que já não existe, à beira do tanque. “Aquilo” está meio abandonado. É uma pena! Ela dava umas cerejas grandes. E a minha avó fazia doce de cerejas... Eu não tenho feito, tenho feito doce de uva, que se assemelha mais ao que a minha mãe fazia. Lá no monte tinha duas videiras que davam uvas brancas muito doces. Mas as cerejas eram para mim uma imagem... Tinham uma parte branca e uma parte avermelhada. Não se vê muito destas cerejas à venda. Normalmente, as cerejas são muito certinhas, muito vermelhinhas. Mas aquelas não, eram maiores, bolachudas, e tinham aquela parte branca. Eram carnudas e durinhas. Este desenho no agudo [compasso 2] é a imagem da criança que olha e vê aquelas “coisinhas” penduradas. Porque se viam bem, eram grandes...

A indicação “quase brincando” [compasso 4] tem a ver com o tempo que eu lá passava, com um amigo meu de brincadeira. Eu devia ter uns seis, sete anos. Nós saíamos de casa e íamos os dois andar pelo monte, que era o monte da Capela da Nossa Senhora da Graça. A minha avó preparava uma cestinha em que levava carne guisada com massa, coberta com uma toalha branca de linho. Ainda agora tenho o sabor da carne guisada... Depois, a sobremesa podiam ser cerejas, podiam ser outros frutos, não sei bem. Lá no quintal e nos campos próximos da casa havia muitas árvores de fruta, pereiras, macieiras, figueiras, etc. Mas tudo acontecia num ambiente de descontração, de brincadeira, com o meu amigo, o Zé da Lídia, uma senhora que vivia mesmo em frente da casa dos meus avós. A questão é que já não tem propriamente a ver com as cerejas mas sim com todo esse ambiente de carinho que é a casa dos avós, a ternura dos avós, a massa guisada com carne, o doce de cereja, o pão, o cheiro do pão, o alçapão...

Relativamente a esta parte aqui, do acelerando e crescendo [compassos 17-18] e do forte quasi cadenza [compassos 19-23], como é que isso se relaciona com este cenário... Ou não tem propriamente uma relação?

Estes compassos relacionam-se mais com as cerejas. Uma coisa é a gente tirar um fruto de uma árvore, e tirá-lo um a um; outra coisa é, como se fazia tradicionalmente, o varejar a azeitona. Agora tem-se mais cuidado, porque há tecnologias diferentes, e não é preciso bater tanto nas azeitonas.

Havia por cima do tanque o telhado, que tapava o tanque. Havia lá atrás as uvas que nós chamávamos de “colhões de galo” [risos]. O povo de lá conhece essa expressão perfeitamente! O telhado é desta forma, com esta parte um bocadinho mais larga e as telhas a tapar aquela junção. Se te sentasses ali e fosses devagarinho, conseguias apanhar ramos de cerejeira! Claro que era um bocado perigoso, se a minha avó nos visse começaria aos gritos... Mas ali podias apanhá-las, não uma a uma, mas logo duas ou três num raminho. E, por brincadeira, a gente punha-as nas orelhas. Esta parte [compassos 19-23] é a ideia que eu tinha de como seria em música apanhar... cerejas! Eu posso dar um realce a estas tercinas cromáticas, por exemplo, em vez de tocar legato tocar quase *stacatto* e esquecer um bocadinho o tempo e a velocidade.

Da peça “Alçapão”

O alçapão era um lugar perigoso. Era do lado oposto da lareira e estava sempre fechado, mas dava para abrir. Claro que aquilo nunca podia estar aberto porque era perigoso. Tinha umas escadas em madeira que davam para a parte de baixo, de onde se ouviam sons de animais: porcos ou vacas. Era a tradição no Minho: os animais, alguns animais, moravam na parte de baixo da casa. Não é que os animais aquecessem muito, mas certamente que aqueciam alguma coisa, porque se sentia algo no cheiro que era o reflexo do calor dos bois, das vacas...Havia lá o filho do caseiro, que ia mugir as vacas, o Américo. E lá ia eu ter com ele, que gostava muito dele. Uma vez, perguntou-me se eu queria provar o leite. Provei mas não gostei.

Mas o engraçado é esse ambiente estranho que uma criança cria... É que o alçapão era uma coisa perigosa porque “o menino podia cair”. Mas os sons que vinham lá de baixo eram assustadores porque eu não estava a ver os animais, só os ouvia. Havia a cozinha, havia a loja - os meus avós tinham tido em tempos uma loja, que era uma mercearia com outras coisas -, havia o celeiro... Todo aquele ambiente era um bocado escuro, metia respeito e metia medo. Na verdade, eu nunca podia tentar descrever o que era o alçapão. Porque a música, quando tenta

descrever alguma coisa, a “música descritiva”, perde sempre, porque a realidade é muito mais forte. As coisas, os seres, os pensamentos, são muito mais fortes do que conjugações de sons, sejam eles mais interessantes ou menos interessantes. Eu acho que provavelmente a música mais interessante é aquela que não tem a ver com nada, é só a conjugação de sons para exprimir alguma coisa. Mas não sei, eu também não estou convencido que seja só isso...

Mas o que está na base da peça “alçapão” é essa inocência. Estas duas notas, que vão descendo, descendo, descendo [compassos 1 - 8] ... Depois há esta secção [a partir do compasso 12], onde há uma espécie de sobreposição de dois acordes. Cria-se aqui uma tensão, que vem outra vez deste solb e do ré, a tal quinta aumentada [compasso 12]. E depois mistura-se com a quinta aumentada do fá e do dó# [compasso 13]. Aqui o fá e o sib fazem uma quarta perfeita, portanto há um repouso, um descanso, juntamente com a sexta maior do fá e do ré. Mas eu não quero dizer que isto tenha sido pensado desta maneira! Tu estás a tocar e vês, “olha, espera lá, o que é isto?”. Vês que há uma quinta aumentada, uma outra, e que o fá aqui encostado ao solb e ao ré amacia a tensão da quinta aumentada. Mas isso é *a posteriori* que se analisa...

Da peça “Acácia de ninhos”

Há também a peça “Acácia de ninhos”. A acácia estava, e ainda está, em frente da casa lá do monte onde eu vivia, em Foros do Queimado. Uma bruta de uma árvore. Eu até sabia quantos anos tinha porque havia um senhor lá da aldeia de São Miguel de Machede (Foros do Queimado é um lugar da aldeia de São Miguel de Machede) que me disse “aquela acácia foi a minha perdição que a plantou”. E eu, “a sua perdição?”. “Sim, a minha mulher” [risos]. “Fui namorar e pronto... perdi-me. Há vinte e sete anos, disse-me ele”. Portanto, aquela árvore tem uns bons cinquenta anos. Ao final da tarde, sobretudo no Verão (e não só), enchia-se de pássaros. Uma chilreada, enchia-se de ninhos, era uma povoação incrível. Por isso é que lhe chamei “Acácia de ninhos”. Eu tirei e guardei alguns dos ninhos, por causa de um projeto que fiz. É que, se olhar bem para um ninho, “vê” milhares de voltas que para ali estão... para ficar assim, com os fios todos entrelaçados daquela forma. É um instinto incrível. A “acácia de ninhos” é toda aquela confusão, aquele chilrear, aquele movimento, traduzido numa nota em cada mão, praticamente, de vez em quando um acorde.

Da peça “Fiar”

Já que falámos há pouco do “Linho”, podíamos passar para a peça “Fiar”. Eu li na tese da Joana Gama que esta parte [a partir com compasso 7] tinha a ver com as fiadeiras a cantar.

Sim, uma canção inventada. Era muito normal elas cantarolarem. Eu não ouvia a minha avó (mas imagino que ela também cantarolasse) mas ouvia a Maria de Trute, a tecedeira. Debaixo do braço esquerdo elas tinham a roca, e na mão direita o fuso. É fantástico a sensibilidade destes três dedinhos [o primeiro, o segundo e o terceiro], que vão enrolando o fio. E a mão esquerda que vai segurando e mexendo o fio... E isto é fiar. E eu tinha aquelas imagens e pensei: “como é que se põe isto em música?”.

Estes compassos [1-3] têm a ver com o linho. Se eu lhes não der um bocado mais de tempo, se eu tocar metronomicamente, provavelmente esta nota, o fá# [compasso 1] fica a perder. O fá# ainda vai desaparecer, porque depois apenas fica a nota e sol [compasso 2]. Provavelmente, o si virá atrasado [compasso 2], para que se ouça melhor o fá# e o sol. E a intensidade do si não pode ser de tal maneira que o sol depois se deixe de ouvir [compasso 2]. Mas ele rejuvenesce sempre um bocadinho quando aparecer este dó, porque é a quinta do harmónico.

E relativamente a estes staccatos?

Isto está relacionado com o tal processo com a roca e o fuso. A mão esquerda é a que está em movimento contínuo e a mão direita interrompe o seu movimento quando tem de puxar o fio. O fio que ainda não é o linho puro. Ela vai fazendo, molha os dedos para manter o fio molhado. Tem a ver com o facto de estes dedos estarem em contínuo movimento. É como se tivessem várias funções: segurar o fuso, esticar o fio, segurar o fio... E eu pensei que era uma ótima oportunidade para pôr ali mais um elemento, a nota estática, que faz uma espécie de contraponto com as outras notas. É como se fosse o linho.

Aqui não precisa de ser uma septina ou uma quintina [compasso 2-3]. O objetivo é tocar de maneira a que se oiça que há um stacatto. Ouve-se muito melhor em stacatto do que em legato. O sol já lá o tens; tens aqui uma quinta perfeita; tens o acorde de si maior (com o mib). No fundo, este acorde é o mesmo da parte final da peça “Cerejas-pão”, quando se evoca o linho [compasso 25], dó, mib, sol, si, só que o si está no baixo. O que há aqui é uma duplicidade de realidades: afinal, o linho já está pronto? Não, ainda não está. O que há é algo ainda impuro.

Nesta segunda parte [a partir do compasso 8], isto seria quase mecânico, aquele movimento automatizado que a senhora tem de fazer desde pequenina. E entretanto, como a

coisa está na calha, já está em andamento, então o que fazer? Não precisa de estar a pensar e começa a cantar. Ela estará a cantar aquilo meio desafinado. É mais o estar entretida.

Da peça “Ao lume”

Podíamos agora falar sobre a peça que resta, “Ao lume”, que também é lindíssima. Pelo que estive a ler, tem a ver com o ato de contar histórias à lareira.

Sim, e é uma imagem que eu tenho do meu avô. Eu devia ter quatro, cinco anitos, no máximo. E estava lá o fogão a lenha, daqueles de ferro fundido. Portanto, estava a lareira onde a minha avó cozinhava mais normalmente. Aliás, a lareira, o lume de chão... O lume de chão, no Alentejo, é mesmo no chão. E lá é um bocadinho mais alto, é numa pedra. Havia os potes de sopa. Ao lado estava o forno. Há um bocadinho não falei da bosta de vaca, para tapar a porta do forno. Não imaginas o cheiro que ficava na casa, um cheiro agradável. E depois ficava ali o cheiro durante umas horas, um dia mais ou menos, que era aquele cheiro a pão quente. E isso é uma coisa... Eu tenho isso... eu sei como é que era o cheiro... E o lugar da minha avó, a comer cerejas com pão de milho. E a masseira onde ela guardava o pão para levedar e guardava para a próxima cozedura o fermento que ela própria fazia.

Nós sentávamo-nos ali. Não havia eletricidade, era com candeeiros de petróleo. O lume... E assim à noite, um bocadinho Inverno, um bocadinho frio para aquecer. O meu avô entretanto aquecia um tijolo que embrulhava depois em papel de jornal e que levava para a cama para aquecer os pés. O tijolo concentra o calor durante bastante tempo. E isso para mim são coisas... Ali era muito mais prático usar o tijolo do que aquecer água. Mete-se o tijolo perto do lume, aquece-se ou então, se se usou o forno a lenha, põe-se dentro do forno que ainda está quente. Mas mais fácil é ao lado da lareira, que já está muito quentinho. Embrulhava-se em jornal... Aquele cheiro a tijolo quente... E depois, pronto, onde é que eu haveria de ficar? Havia a chaminé. O forno, o fogão, a lareira. E estávamos assim, no crepitar, já tinha pouco lume, já era quase só brasa, mas brasas fortes, tinha estado o dia todo aceso. Acendia-se de manhã. “Acender o lume”. E depois o meu avô contava-me uma *história* qualquer que eu não sei qual. Mas imagino que era uma *história* nem triste nem alegre.

E eu pensei, há um sinal fora do tempo, é isto [primeiro motivo do compasso 1]. E agora? Começa a contar o tempo. Não há marcação. Só de vez em quando, outra vez, é que vem “o tempo”. A base harmónica de toda a *história* é o ciclo das quintas perfeitas ascendentes (em acordes menores), variando apenas a distribuição das melodias ou o contraponto. (..)

Isto no fundo marca um outro tempo que eu não sei qual é, mas é um tempo talvez de surpresa [motivo no baixo]. Agora, ele vai aparecer de vez em quando. (...) Aqui [o baixo] aparece como antecipação do acorde [compasso 5]. Que este vai resolver, está retardado, e quando aparece esta nota é antes do tempo. (...) Gosto destes momentos que não têm nada de especial, mas dão um certo toque... [motivos no agudo]. É um congelamento no tempo, mas a *história* continua. Normalmente a *história* é inventada. Que ele (o meu avô) também não tinha propriamente toda a história decorada... Nessa altura, as crianças ainda não faziam muitas perguntas... E eu, estava ali quentinho, nos seus joelhos, a ouvir a *história*... E outra vez [o motivo no agudo]. (...)

Olha!, isto foi uma espécie de *alegre-triste* [cromatismo no compasso 13]. Era maior, porquê? Porque deveria ser assim, se eu estou a fazer quinta... mas nem tudo tem de ser lógico. Aqui apetece-me fazer o acorde menor mas que passe pelo maior. Que aqui funciona, nem se ouve que é maior, porque o sib e o fá já lá estão. (...) Já que fiz isto ali, faço aqui também, porque o acorde é para ser menor [cromatismo no compasso 15]. (...) No fundo, a brincadeira daqui [do cromatismo] deu-me para fazer mais, ou foi intuitivamente... Provavelmente é para frisar um aspeto da história que eu achava mais trístico...

Ah, e depois? Depois, não sei o quê, afinal não vai acontecer nada, o protagonista da história safa-se, porque é um marinheiro que arranhou um barquinho e que conseguiu nadar... Isto continua. (...) Já cheguei aqui acima, já estou aqui, e acabei *todo contente* em si maior! [compasso 21]. Ah, mas vou já para si menor (...) (...) Um, dois, três, quatro, cinco, seis, e acabou a série do ciclo das quintas e vai outra vez para aqui. Outra vez o menor. E agora isto tem a ver com a minha avó [compasso 24]. É da peça "Cerejas-pão".

E vai outra vez, qualquer momento mais épico da história do lobo [compasso 25]. No fundo, são os mesmos acordes, mas muda a posição: passa a quinta para cima, que era a terceira. (...) Isto *cheira-me* a Debussy. (...) Nunca tinha feito a *appoggiatura* ascendente [compasso 27]. Aqui devia ter posto uma vírgula [compasso 26]. Porque esta nota é que vem dar novidade a isto. Porque nunca aconteceu antes, ser o baixo sozinho a marcar o início de outra sequência. No fundo, esta ou esta, um bocadinho mais aguda com outros acordes. (...) Aqui tem que se respirar (...) Isto é como se fosse uma cadência dominante tônica mas não é [compasso 28]. Porque isto é o terceiro grau deste maior. Mas se a gente experimentar ao piano, vê que isto não é um acorde da dominante mas funciona como um acorde da dominante. Porque tem notas que são comuns. O lá# vai para o si, o sol é uma sensível descendente para o fá# e o ré# é para o ré natural. Porque

há muitas sensíveis, não é só a última nota da escala. (...). Em dó maior, o láb é uma sensível do sol. Vou buscar o láb, porque é muito *mais forte* que o lá natural. Resolve ~~se~~ descendo. (...)

Eu não estou a ver bem, mas acho que o meu avô estava deste lado; deste lado era o fogão, a lareira... Imagino a minha avó aqui, do lado direito do meu avô, e eu por aqui. Cá está aqui uma *coisa* que veio da minha avó [compasso 32].

E estas *coisinhas* são muito importantes, porque são *notinhas* que aparecem noutras peças [compasso 32]. O sol# e o fá# aparecem na “Azinheira do Silêncio”. Depois é um jogo entre o que é que virá agora e quando virá. Entre a nota sozinha, o simultâneo, o mais curto... Depois, parece que já acabou. E obriga quem está a ouvir a escutar até ao último momento do som. E de certeza que, se a gente ouvir isto tudo seguido, ouve que é o fá# que está na “Azinheira do Silêncio”. Acontece muito, tu ganhas simpatia por um certo som do instrumento, do *teu* instrumento. O meu piano foi comprado novo há trinta anos e teve muito boa rodagem. Tive sorte! E depois tens aquela notinha, o fá# [compasso 37], vais fazê-la com a mão direita? Não sei, depende. Aquela que perturbar menos... E aquela nota, tu gostaste dela quando estiveste a fazê-la... Porque a “Azinheira do Silêncio” foi praticamente um improviso pensado ao longo de vários dias... Ah, tenho estas notas, gosto de salientar isto, fazer isto aqui muito piano, abafar a corda... Ponho mesmo ali o dedo logo no princípio da parte metálica da corda? Uso pedal? Fica a cor.... “Esta nota é gira”. E é uma nota de referência. É a primeira de três, e além do mais, eu gosto dela. Crias uma certa afetividade com notas *tuas*, que são do *teu* piano, mas *tu é que as fizeste*, porque tu é que as tocas lá...

ANEXO III - Formulário do questionário aos professores

O presente questionário integra um projeto do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho cujo objetivo é introduzir e abordar repertório contemporâneo português através da evocação de elementos culturais portugueses não-musicais. Com este questionário, pretende-se compreender melhor o panorama nacional no que toca à relevância atribuída pelos professores de piano do ensino especializado da música ao repertório nacional e ao repertório contemporâneo. O questionário é de natureza confidencial. Deverá durar menos de dez minutos a ser preenchido.

1. Sobre a atividade profissional

1.1. Em que estabelecimento de ensino exerce a sua atividade de docente? _____

1.2 Há quantos anos trabalha nessa instituição? _____

1.3 Exerceu a sua atividade de docente noutras instituições de ensino especializado da música?

Se sim, quais? _____

1.4 Em que faixa etária se situa?

18-24

25-29

30-34

35-39

40-44

45-49

50-54

55-59

60-65

2. Sobre a utilização de repertório português

2.1 Os programas de piano da escola onde trabalha contemplam a obrigatoriedade de se estudar repertório português?

Sim

Não

2.2 Se sim, em que ano(s) de escolaridade? _____

2.3 Concorda com a obrigatoriedade curricular do estudo de repertório português?

Sim

Não

Talvez

Sem opinião

2.4 Justifique a resposta dada:

2.5 Qual a importância que atribui à aprendizagem pelos seus alunos de repertório português?

Classifique:

1

2

3

4

5

2.6 Justifique a classificação atribuída:

2.7 Com que frequência os seus alunos estudam repertório português?

Nunca

- Apenas quando é obrigatório
- Uma vez ao longo do percurso
- Uma vez em cada ciclo
- Em todos os anos de escolaridade
- Outra: _____

2.8 Que obras do repertório português os seus alunos têm estudado?

3. Sobre a utilização de repertório contemporâneo

3.1 Os programas de piano da escola onde trabalha contemplam a obrigatoriedade de se estudar repertório contemporâneo?

- Sim
- Não

3.2 Se sim, em que ano(s) de escolaridade? _____

3.3 Concorda com a obrigatoriedade curricular do estudo de repertório contemporâneo?

- Sim
- Não
- Talvez
- Sem opinião

3.4 Justifique a resposta dada:

3.5 Qual a importância que atribui à aprendizagem pelos seus alunos de repertório contemporâneo? Classifique:

- 1

2

3

4

5

3.6 Justifique a classificação atribuída:

3.7 Com que frequência os seus alunos estudam repertório contemporâneo?

Nunca

Apenas quando é obrigatório

Uma vez ao longo do percurso

Uma vez em cada ciclo

Em todos os anos de escolaridade

Outra: _____

3. 8 Que obras do repertório contemporâneo os seus alunos têm estudado?

Obrigada pela sua disponibilidade!

ANEXO IV - Consentimento informado do compositor Amílcar Vasques-Dias

Consentimento informado

Projeto de intervenção pedagógica: O potencial da evocação de elementos culturais portugueses no estímulo do interesse pelo repertório contemporâneo nacional no ensino do piano

Exm.ª Amílcar Vasques-Dias,

O presente projeto de intervenção pedagógica, integrado no Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, com supervisão da Professora Vera Fonte e do Professor Luís Pipa, tem como propósito explorar uma estratégia específica de introdução de repertório contemporâneo no currículo de piano, nomeadamente a evocação de elementos culturais portugueses não-musicais. A escola alvo é o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga e os intervenientes são alunos de piano da professora Maria Amélia Ribeiro. Assim sendo, irão ser estudadas em contexto de sala de aula quatro peças do ciclo "LUME DE CHÃO – Tecidos de Memórias e Afectos" da sua autoria, nomeadamente "Fiar", "Linho", "Ao lume" e "Cerejas-Pão".

Como parte essencial do projeto, a entrevista a ser realizada configura-se como o modo ideal para compreender mais detalhadamente os elementos extramusicais que estão por detrás da partitura. Para tal, gostaria de lhe pedir que me autorizasse a gravar a entrevista e a utilizar o seu nome no relatório final.

Fico desde já agradecida pela atenção.

Com os melhores cumprimentos,

Isabel Romero

Consinto que a entrevista seja gravada e que o meu nome seja utilizado no relatório final.



(assinatura)

ANEXO V - Declaração de identificação do CMCGB



CONSERVATÓRIO
DE MÚSICA
CALOUSTE
GULBENKIAN
DE BRAGA

Escola Artística | Código 404251



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Declaração

Declara-se que a estagiária Isabel Antunes Romero está autorizada a identificar a Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, no âmbito do seu relatório de estágio, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Braga, 18 de setembro de 2019.

A Diretora do Conservatório,

(Ana Mª F. P. Caldeira G. Ferreira)